

Katedra: PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Studijní program: UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

VÝVOJ SOCIÁLNÍHO KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY ZÁKLADNÍ ŠKOLY

THE DEVELOPMENT OF A SOCIAL CLIMATE
IN A PRIMARY SCHOOL CLASS

ENTWICKLUNG EINES SOZIALEN KLIMA
DER SCHULKLASSEIN DER GRUNDSCHULE

Diplomová práce: 2006–FP–KPV

Autor:

Štěpánka VOZKOVÁ

Podpis:

Adresa:

Hvězdná 488/15

460 01, Liberec 1

Vedoucí práce: doc. PaEDr. Petr Urbánek, Dr.

Počet

stran	slov	schémat	grafů	tabulek	pramenů	příloh
111	21624	1	14	23	25	9

V Liberci dne: 20. 4. 2007

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce.

V Liberci dne: 20. 4. 2007

Štěpánka Vozková

.....

ANOTACE**Vývoj sociálního klimatu školní třídy základní školy**

Resumé: Diplomová práce je zaměřena na sledování vývoje sociálního klimatu školní třídy a jeho diagnostiku. Zjišťuje a analyzuje proměny sociálního klimatu školní třídy v průběhu tří po sobě jdoucích školních let. Hodnotí, analyzuje a porovnává názor učitele a žáků a také názor dívek a chlapců na sociální klima školní třídy. Přibližuje faktory, které ho ovlivňují a uvádí možnosti vedoucí k jeho kultivaci.

Klíčová slova: sociální skupina, školní třída jako sociální skupina, sociální klima školní třídy, klima školy, výzkum školního klimatu, dotazník, sociometrie.

ANNOTATION**The development of a Social Climate in a Primary School Class**

Summary: The thesis is aimed at monitoring the development of social climate of a class and its diagnosis. The changes of social climate of a particular class in the course of three school years have been monitored and analysed. The paper evaluates, analyzes and compares the opinions of the teacher and the pupils, as well as opinions of girls and boys on the social climate in their class. It mentions the factors which affect social climate and states the possibilities leading to its cultivations.

Key words: social group, class as a social group, social climate of a class, school climate, research of school climate, questionnaire, sociometry.

ANNOTATION

Entwicklung eines sozialen Klima der Schulklasse in der Grundschule

Zusammenfassung: Diplomarbeit ist auf Entwicklungsüberwachung eines sozialen Klima der Schulklasse und seine Diagnostik gerichtet. Sie entdeckt und analysiert Umwandlungen eines sozialen Klima der Schulklasse im Laufe drei aufeinander folgenden Schuljahre. Sie wertet, analysiert und vergleicht Meinungen des Lehrers und Schüler, sowie auch der Mädchen und Jungs auf dem sozialen Klima der Schulklasse. Sie annähert Faktoren, die ihm beeinflusst, und beibringt Möglichkeiten, die zu seiner Kultivierung führen.

Schlagwörter: soziale Gruppe, Schulklasse als soziale Gruppe, soziales Klima der Schulklasse, Schulklima, Forschung des Schulklima, Nachfragebogen, Soziometrie.

Poděkování

V první řadě bych chtěla poděkovat vedoucímu mé diplomové práce, Doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Dr., za odborné a podnětné rady a čas, který mi věnoval při konzultacích.

Děkuji také všem členům své rodiny za trpělivost, kterou se mnou měli po celou dobu studia a zvláště při psaní této práce.

Obsah

1. ÚVOD	1
2. CÍL PRÁCE	3
3. ANALÝZA TEORETICKÝCH POZNATKŮ	4
3. 1. Sociální skupina	4
3. 1. 1. Sociální skupina a její klasifikace	4
3. 1. 2. Struktura a dynamika sociální skupiny	6
3. 1. 2. 1. Struktura malé sociální skupiny	6
3. 1. 2. 2. Dynamika malé sociální skupiny	10
3. 2. Školní třída	11
3. 2. 1. Obecná charakteristika školní třídy	11
3. 2. 2. Školní třída jako sociální skupina	13
3. 3. Klima školní třídy	14
3. 3. 1. Vymezení pojmu sociální klima školní třídy	14
3. 3. 2. Typologie klimatu	16
3. 3. 3. Přístupy ke zkoumání sociálního klimatu	18
3. 3. 4. Faktory ovlivňující klima třídy	21
3. 3. 5. Učitel a jeho vliv na klima třídy	24
3. 3. 6. Klima třídy a jeho vliv na žáky	27
3. 3. 7. Vliv klimatu třídy na učební proces	28
3. 3. 8. Vybrané domácí výzkumy	30
3. 3. 9. Možnosti využití výsledků výzkumu	31
3. 3. 10. Etapy vedoucí k ovlivňování klimatu třídy	32
3. 4. Klima školy	33
3. 4. 1. Vymezení pojmu klima školy	33
3. 4. 2. Typy školního klimatu	36
4. FORMULACE VÝZKUMNÝCH PROBLÉMŮ	38
5. METODOLOGIE VÝZKUMU	39
5. 1. Dotazník	39
5. 1. 1. Dotazník Naše třída	40
5. 2. Sociometrické techniky	43
5. 2. 1. Kritéria pro sestavování sociometrického testu	43
5. 2. 3. Možnosti zpracování sociometrického testu	45
5. 2. 4. Sociometrický test	47
6. REALIZACE VÝZKUMU	49
6. 1. Charakteristika výzkumného vzorku	49
6.1. 1. Obec škola	49
6. 1. 2. Charakteristika šetřených tříd	50
6. 2. Prezentace výsledků	51
6. 2. 1. Školní rok 2004/2005	52
6. 2. 1. 1. Hodnocení sociálního klimatu třídy učitelkou a žáky	52
6. 2. 1. 2. Hodnocení sociálního klimatu třídy dívkami a chlapci	55
6. 2. 1. 3. Pozice žáků ve třídě	58
6. 2. 2. Školní rok 2005/2006	59

6. 2. 2. 1. Hodnocení sociálního klimatu třídy učitelkou a žáky	59
6. 2. 2. 2. Hodnocení sociálního klimatu třídy dívkami a chlapci	62
6. 2. 2. 3. Pozice žáků ve třídě	65
6. 2. 3. Školní rok 2006/2007	66
6. 2. 3. 1. Hodnocení sociálního klimatu třídy učitelkou a žáky	66
6. 2. 3. 2. Hodnocení sociálního klimatu třídy dívkami a chlapci	69
6. 2. 3. 3. Pozice žáků ve třídě	72
6. 3. Vývoj sociálního klimatu školní třídy	73
6. 4. Porovnání výsledků s celostátním výzkumem	82
7. VÝSLEDKY a DISKUZE	84
8. ZÁVĚR	93
9. SEZNAM PRAMENŮ	96
10. PŘÍLOHY	99
10. 1. Seznam tabulek	100
10. 2. Seznam grafů a schémat	101
10. 3. Dotazník Naše třída	102
10. 4. Sociometrická matice, šk. r. 2004/2005	103
10. 5. Sociometrická matice, šk. r. 2005/2006	104
10. 6. Sociometrická matice, šk. r. 2006/2007	105
10. 7. Individuální sociogramy, šk. r. 2004/2005	106
10. 8. Individuální sociogramy, šk. r. 2005/2006	108
10. 9. Individuální sociogramy, šk. r. 2006/2007	110

1. ÚVOD

Každý člověk se v průběhu svého života stává členem různých sociálních skupin jako je rodina, školní třída, zájmové útvary, sportovní kluby v dospělosti pak pracovní kolektiv a podobně. Rodina, do které se člověk narodí je primární sociální skupinou. Z hlediska vývoje jedince se stává základním modelem sociálních vztahů a komunikace v malé sociální skupině.

Významným životním mezníkem je pro dítě vstup do školy, který znamená setkání s novou sociální skupinou. Dítě vstupuje do role žáka a s tím souvisí nová pravidla, celá řada požadavků a povinností. Na prvním stupni základní školy prožije žák pět let. V tomto období se z vrozených dispozic začínají utvářet schopnosti a dovednosti. Žák se učí nejenom psát, číst a počítat, ale také vytvářet a upevňovat sociální vazby.

Problematika výzkumu sociálního klimatu třídy se dostává v posledních letech do popředí pozornosti. Klima školní třídy má zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoje k učení. Zásadním způsobem ovlivňuje hodnoty, postoje, sebevědomí a mnoho dalších osobnostních charakteristik dětí. Panuje-li ve třídě pozitivní sociální klima, dá se předpokládat, že i školní úspěšnost bude vyšší než ve třídách s negativním sociálním klimatem. Dobré klima třídy však neprospívá jen žákům, ale působí rovněž na psychické rozpoložení učitelů, jejichž dovednosti při utváření pozitivního klimatu třídy hrají důležitou roli. Proto by každý učitel měl ve svém zájmu znát sociální klima třídy a měl by vědět, jakým způsobem ho může ovlivňovat k lepšímu.

O klimatu třídy víme většinou z jednorázových šetření, z výzkumů, opírajících se o průřezová šetření. Zatím je k dispozici jen velmi málo údajů, které by nás informovaly o dlouhodobějším sledování proměn klimatu třídy v čase, tedy údajů longitudinálního charakteru. (Mareš, 1998)

Některé diplomové práce (Kučerová, 2007) sledují vývoj sociálního klimatu školní třídy. K. Kučerová analyzuje a hodnotí vývoj sociálního klimatu třídy základní školy po dobu čtyř let.

Domníváme se, že i naše práce může přispět ke zlepšení orientace v oblasti dlouhodobého šetření sociálního klimatu třídy. Může se stát určitým návodem pro každého učitele, jehož cílem je vytvoření pozitivního klimatu ve třídě.

2. CÍL PRÁCE

Cílem naší práce je sledovat a analyzovat vývoj sociálního klimatu školní třídy v čase.

Stanovení dílčích cílů:

C1: a) analyzovat a porovnat sociální klima 5. třídy ve školním roce 2004/2005

pohledem třídního učitele a žáků;

b) analyzovat a porovnat sociální klima 5. třídy ve školním roce

2004/2005 dle názoru dívek a chlapců;

c) zjistit pozice žáků ve třídě ve školním roce 2004/2005;

C2: a) analyzovat a porovnat sociální klima 6. třídy ve školním roce 2005/2006

pohledem třídního učitele a žáků;

b) analyzovat a porovnat sociální klima 6. třídy ve školním roce

2005/2006 dle názoru dívek a chlapců;

c) zjistit pozice žáků ve třídě ve školním roce 2005/2006;

C3: a) analyzovat a porovnat sociální klima 7. třídy ve školním roce 2006/2007

pohledem třídního učitele a žáků;

b) analyzovat a porovnat sociální klima 7. třídy ve školním roce

2006/2007 dle názoru dívek a chlapců;

c) zjistit pozice žáků ve třídě ve školním roce 2006/2007;

C4: zjistit a popsat vývoj sociálního klimatu školní třídy v letech 2004/2005;

2005/2006; 2006/2007 dle názoru třídního učitele a žáků a dívek a chlapců.

3. ANALÝZA TEORETICKÝCH POZNATKŮ

3. 1. Sociální skupina

3. 1. 1. Sociální skupina a její klasifikace

Jestliže mezi určitým počtem osob vznikají na základě opakovaného a déletrvajícího vzájemného působení relativně stabilní sociální vztahy, které jsou určitým způsobem regulovány, můžeme hovořit o sociální skupině. Skupinu tvoří určitý počet osob, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům. Skupina vzniká, aby uspokojila potřeby svých členů a naplnila společné zájmy.

Rozlišujeme několik typů skupin podle:

- počtu členů
 - *malé*, jež jsou často vymezeny určitým počtem, nejčastěji se jedná o skupiny o velikosti 30-40 členů. Toto vymezení není zcela úplné, neboť podstatným znakem pro malou sociální skupinu je to, že se všichni členové vzájemně znají, společně komunikují, mají některé společné cíle a vytvářejí společné normy závazné pro chování členů skupiny.
 - *velké*, patří sem například škola jako celek nebo společenská třída. Součástí velkých skupin jsou zpravidla malé sociální skupiny. Studium velkých sociálních skupin je předmětem oborů sociologie.
- způsobu vzniku
 - *neformální*, které vznikají spontánně, na základě vzájemného osobního výběru členů. Smysl a důvod její existence je dán „zevnitř“, cíl, normy a strukturu si utváří skupina sama.
 - *formální*, tyto skupiny vznikají zpravidla „zvnějšku“, jsou vytvářeny za určitým účelem. Cíle jsou určeny institucí a od

členů skupiny se primárně očekává naplnění účelu. Členové skupiny se většinou poznávají, až když je skupina utvořena. Patří sem například škola, třída a pracovní skupina.

- předmětu a druhu činností
 - *pracovní skupiny*, vykazují činnost, která má společensky hodnotné výsledky. Základním hlediskem jejich hodnocení je produktivita a efektivita. Jejich studiem se zabývá především sociální psychologie a sociologie práce.
 - *výchovné skupiny*, jejichž hlavním cílem je učení. Znakem výchovných skupin je uspokojování sociálních a kognitivních potřeb a negativní motivace ve formě trestu.
 - *mezosobně interakční*, hlavním cílem je orientace na vzájemný sociální kontakt. Příkladem jsou kamarádské party.

(Hrabal, 1992, s. 5-6)

Mezi malé sociální skupiny, se kterými se dítě ve svém procesu socializace nejprve setkává je rodina a školní třída.

Rodina, je tzv. *primární skupinou*, která je charakterizována přímými a důvěrnými vztahy mezi členy skupiny, silnými citovými vazbami mezi jednotlivými členy a velkou soudržností plynoucí z citových vazeb. Příslušnost k primární skupině základním způsobem formuje osobnost, zejména v období raného dětství. Je třeba si uvědomit, že defektní rodina, která neuspokojuje potřeby dítěte, je příčinou vážných poruch ve vývoji dítěte.

Druhou neméně důležitou skupinou, se kterou se jedinec ve svém životě relativně brzy setkává, je školní třída, jež představuje zástupce tzv. *sekundární skupiny*. Tyto skupiny se vyznačují náhodnými vztahy a jsou spíše důsledky určitého zájmu. Vzájemná pouta mezi členy skupiny nejsou tak silná ani trvalá jako u primární skupiny. Vzájemné vztahy se většinou rozpadnou po zániku skupiny.

3. 1. 2. Struktura a dynamika sociální skupiny

Každá skupina má svoji vývojovou dynamiku, která označuje procesy probíhající v již vytvořené skupině. Skupinovou dynamikou je možno nazývat vše, co se ve skupině mezi jednotlivci děje, procesy, vztahy, změny.

Jedná se o to, že vztahy, interakce a komunikace ve skupině nejsou stálé, ale dynamické, že se vyvíjí. Do těchto vztahů lze určitým způsobem zasahovat.

Co sledujeme? Struktura skupiny sleduje cíle skupiny, skupinové hodnoty, koordinace činnosti členů skupiny, skupinové normy, role, pozice. Dynamika skupiny zachycuje soutěž a spolupráci, regulaci a řízení.

3. 1. 2. 1. Struktura malé sociální skupiny

Pro pedagogickou a psychologickou činnost mají zvláštní význam právě malé sociální skupiny, mezi které patří mimo jiné také školní třída. V následujících odstavcích budeme zabývat znaky, které charakterizují strukturu malé sociální skupiny.

Charakteristika malé sociální skupiny

- *Společný cíl*, který navzájem spojuje a určuje směr společného jednání členů skupiny. Tento cíl může vycházet z vnějšku. Je jich zpravidla více, většina cílů spolu vzájemně souvisí a pozitivně či negativně se ovlivňují. Školní třída je vytvářena cíli, které vycházejí z výchovně vzdělávacího procesu. Jiný cíl má rodina, ten vzniká spontánně, z emočních potřeb rodiny.
- *Skupinové normy*, jsou souborem požadavků kladených na členy skupiny. Jedná se o pravidla chování, která odpovídají uznávanému hodnotovému systému a jsou platná pro určité situace. Vytvářejí se v průběhu interakce skupiny. Pomocí platných norem je regulováno

chování členů skupiny. Nedodržování norem je postihováno určitými sankcemi.

- *Skupinová struktura*, předpokladem pro její vznik je delší fungování skupiny. Je vymezena systémem sociálních pozic a rolí.

Normy mají ve skupině jednak funkci sjednocovací, tyto normy platí pro všechny členy skupiny, jednak funkci specializační, kdy pro různé role a pozice platí odlišné předpisy chování.

Sociální role je soubor specifického, skupinou očekávaného chování určeného zvláštními normami a souvisejícího se specifickým úkolem jedince. Role souvisí s pozicí jedince ve skupině a závisí do určité míry i na osobnosti.

Některé role se ve skupině musí vyskytovat vždy.

Ve formální skupině hovoříme o roli vedoucího, který je jmenován a v první etapě vývoje skupiny stanoví požadavky. Role je dána funkcí, která přísluší jeho pozici.

V neformální skupině je tato osoba označována jako vůdce, není jmenována, ale ze skupiny vzejde sama. Role v neformální skupině je založena na osobnostních vlastnostech jedince. Nenajde-li se taková osoba, skupina zaniká.

Sociální pozice (postavení) určuje míru úcty, vážnosti, a moci v dané skupině. Vyjadřuje rozdíly mezi členy skupiny z hlediska významu ve skupině. Na pozice jsou kladeny určité požadavky a jsou spojeny s určitým očekáváním. Podle pozic je možné členy skupiny seřadit hierarchicky. V individuálním sociogramu jsou u členů se stoupající pozicí vztahy četnější a pozitivnější.

Ve skupině může člen zaujímat různé pozice podle:

- kompetence

- sociální přitažlivost, tedy podle popularity
- míry jeho osobní moci (prestiže), neboli podle podílu na řízení

Kategorie sociálních pozic z hlediska sociální přitažlivosti a podle míry osobní moci, tak jak je uvádí autorky J. Miňhová a D. Trpišovská (1993, s. 85)

I. podle sociální přitažlivosti

- a) populární osoby (pro většinu členů přitažlivé)
- b) oblíbené osoby (pro mnohé členy přitažlivé)
- c) akceptované osoby (část skupiny je preferuje)
- d) trpěné osoby (malá část skupiny je preferuje)
- e) mimostojící osoby (nikdo ze skupiny je nepreferuje)

II. podle míry osobní moci

- a) dominující osoby (vůdcové)
- b) aktivní osoby (pomocníci)
- c) závislé osoby (souputníci)
- d) periferní role

Pozice ve skupině podle M. Nakonečného (1999, s. 230)

- hvězda, má maximální hodnotu všech obdržených voleb, pozitivních i negativních
- outsider, je osoba, která hodně volí, ale je málo volena a vcelku odmítána, získala velký počet negativních voleb
- zavržený (antihvězda), tato osoba získala maximum negativních voleb
- izolát, je osoba, která ani nevolí ani není volena, žije izolovaně na okraji skupiny
- ambivalentní status, je komplikovaná pozice, která má maximální počet získaných pozitivních i maximální počet negativních voleb

- šedá eminence, je to osoba v pozadí, která je pozitivně volena vůdcem skupiny a sama ho vybírá, ale jinak je izolovaná.

O tom, jakou pozici žák ve skupině zaujímá rozhoduje řada faktorů. U žáků s vysokou oblibou ve skupině figurují ve všech věkových kategoriích následující charakteristiky:

- příjemný vnější vzhled (čistotnost, upravenost)
- dobrý prospěch (nemusí být výborný)
- pozornost a aktivita při vyučování
- kamarádství, ochota spolupracovat
- sebedůvěra a přiměřené sebevědomí

Postoje těchto žáků ovlivňují postoje ostatních a tím i skupiny.

U žáků s neuspokojivým postavením převažují ve všech věkových kategoriích tyto vlastnosti:

- nepozornost při vyučování
- pasivita
- lhostejnost k záležitostem skupiny
- uhýbání od práce
- sobectví, neochota dělit se a spolupracovat
- agresivita, zvláště u chlapců
- sebepřeceňování a podceňování druhých

Izolovaný žák je výrazně neodmítaný ani nepřijatý a zároveň nevlivný. Tento žák zasluhuje zvýšenou pozornost učitele, již proto, že izolace je často prožívána jako forma odmítnutí. O izolovaných žácích se spolužáci většinou nevyjadřují, jako by neexistovali. Pozornost potřebují především ti žáci, kteří svou izolovanost těžce nesou. Jiná situace nastává u žáků se sníženou potřebou sociálního kontaktu. Jsou sice také izolovaní, ale v podstatě dobrovolně, často izolovanost subjektivně ani nevnímají.

Relativně největší prostor k individuálnímu projevu a také růstu mají žáci, kteří zaujímají přední pozice ve třídě. Nejužší prostor k projevu mají žáci v pozicích nedobrovolně izolovaných, okrajových a odmítaných žáků.

Zjištění pozice a rozbor příčin, proč je žák zaujímá jsou důležité kroky opři diagnostice žáka a třídy.

3. 1. 2. 2. Dynamika malé sociální skupiny

Nyní jsme popsali strukturu skupiny z hlediska funkce jednotlivých strukturálních jevů. Zbývá ještě pojednat o celkové charakteristice aktivity skupiny, konkrétně o dvou typech interakce: soutěže a spolupráce a o stylu řízení skupiny. (Hrabal, 1992, s. 11-12)

- *Soutěž a spolupráce*, kterými jedinec i skupina dosahuje svých cílů. Ve škole existují úkoly, které se více hodí k soutěžení a naopak úkoly, které vyžadují spolupráci neboli kooperaci. Kooperace využívá sil všech členů skupiny, navozuje přátelskou a vstřícnou atmosféru. Nadměrná soutěživost může zvyšovat výkony zvláště u schopných a výkonných žáků, ale u prospěchově slabších žáků může působit negativně, mnohdy tito žáci zůstávají bez šance na úspěch. Z toho vyplývá, že ve třídě by měly převažovat kooperativní úkoly.
- *Styl vedení* má vliv na strukturu a dynamiku skupiny. Vedení skupiny je nutné jak z hlediska dosahování cílů, tak z hlediska vytváření a udržování skupiny.

Obvykle rozlišujeme tři základní typy vedení třídy:

Styl autokratický (dominantní či autoritativní) – pro tento styl jsou typické především zákazy a tresty. Učitel má zpravidla malé pochopení pro žáky, pro jejich potřeby a přání a také pro jejich individuální odlišnosti. Žáci tak mají malý prostor pro samostatné rozhodování a jednání, často se stávají závislými na pochvale, snaží se na sebe upoutat pozornost a v dané skupině

může docházet k růstu agresivity. Tento styl vychovává osobnosti málo iniciativní, závislé, podřizující se cizí vůli.

Styl liberální – tento výchovný styl se dá popsat jako slabé vedení. Žáci v tomto stylu jsou vedeni jen velmi málo nebo vůbec, nejsou na ně kladeny požadavky a pokud přece jen ano, není kontrolováno jejich splnění. Důsledkem takového výchovného stylu může být to, že žáci vykazují velmi malý výkon, jejich pozornost bývá roztržena a povaha nemá příležitost rozvíjet se. Ve skupině převládá nejistota a chaos vedoucí k velkým časovým ztrátám a malé efektivitě společné práce.

Styl demokratický (kooperativní, integrační) – bývá často označován jako nejvhodnější. Představuje určitou kombinaci výše popsaných stylů. Učitel zde méně přikazuje než u stylu autokratického, žáci spíše podněcuje k samostatné činnosti a podporuje jejich iniciativu. Ve skupinách se často diskutuje, učitel má větší přehled o přáních a potřebách žáků a o jejich individualitě a má pro ně větší pochopení. Působí na žáky spíše vlastním příkladem než spoustou příkazů. Jako nejlepší bývá tento styl volen pro to, že vytváří příznivou atmosféru a důvěru mezi lidmi a také učí spolupráci mezi lidmi. Pomáhá nejvíce rozvíjet sociálně zralou osobnost.

Jak je z přehledu zřejmé, ideálním výchovným stylem by byl styl demokratický. Autoritativní a liberální styl vedení třídy přispívá spíše k negativnímu sociálnímu klimatu ve třídě. Je ovšem nutné podotknout, že v pedagogické praxi se nikdy nevyskytuje výchovný styl v čisté podobě.

3. 2. Školní třída

3. 2. 1. Obecná charakteristika školní třídy

Školní třída představuje vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí, protože rozšiřuje sociální život dítěte o společenskou dimenzi. Je

prostředím, které zastupuje širší společnost. Výchovně vzdělávací interakce jsou ve srovnání s rodinou výrazněji a „objektivněji“ zprostředkovávány kulturním obsahem společenského života. Školní třída rozšiřuje společenský život dítěte a umožňuje mu zaujmout postupně adekvátní postavení ve společnosti. (Řezáč, 1998, s. 208)

Třída je základní sociální a organizační jednotkou školy. Je to ucelená a relativně ohraničená skupina žáků. Její vznik je do značné míry dán institucionálně. Školní třída rozšiřuje společenský život dítěte a umožňuje mu zaujmout postupně adekvátní postavení ve společnosti.

Na první pohled se může třída zdát dobře definovatelná a popsatelná jako určitý soubor žáků, který se převážně společně učí a je vyučován. Tento pohled mizí již při prvním vstupu učitele do třídy. V tomto okamžiku začínají vznikat vzájemné vztahy mezi učitelem a jednotlivými žáky. (Hrabal, 1993, s. 13)

Školní třída má stěžejní význam pro utváření osobnostních vlastností dítěte. Postavení dítěte ve třídě výrazně ovlivňuje míru jeho sebevědomí, jeho postoj ke škole a k učení zejména. Špatná pozice žáka ve třídě může být mnohdy zdrojem jeho neuroticismu, poruch chování a neprospěchu. (Miňhalová, Trpišovská, 1993, s. 89)

Třída prochází během období své existence zpravidla třemi fázemi:

Počáteční fáze, v jejím průběhu se postupně vytváří třída s relativně stabilní strukturou. Vytváří se neformální řád, který je dán spontánně vznikajícími vztahy ve třídě a řídí se jím sociální život třídy. Rozhoduje se o tom, kdo bude zaujímat jakou pozici ve třídě a jaký bude mít struktura třídy celkový charakter.

Střední fáze, ve které dochází ke stabilizaci struktury třídy a jejího neformálního řádu. Jedná se o fázi intenzivního života třídy. Charakteristické jsou konflikty, které plynou z neshody mezi formálním a neformálním řádem.

Závěrečná fáze, nastupuje před rozchodem třídy v souvislosti s jejím ukončením.

Stav a vývoj školní třídy jako malé sociální skupiny ovlivňuje řada faktorů. Mezi ty, které jsou nezávislé na skupinové dynamice a na učiteli, ale vytvářejí předpoklady pro rozdílný vývoj tříd patří například:

- Početnost třídy, jež souvisí s kohezí skupiny a je významným činitelem její dynamiky.
- Složení třídy, z hlediska intersexuálních rozdílů. Jelikož vztahy mezi dívkami a chlapci mají jiný charakter.
- Věkové zvláštnosti, které jsou charakteristické pro určité školní období. V různých věkových obdobích má třída jako sociální skupina pro každého jedince jiný význam.
- Rodinné prostředí, které mnohostranně a především dlouhodobě ovlivňuje vývoj a život dítěte. Svými vlivy se promítá do postavení žáka ve skupině.
- Školní dispozice žáků, které často vedou k diferenciaci žáků. Problematika nadaných žáků a žáků handicapovaných a možnosti jejich integrace. (Hrabal, 1993, s. 21)

3. 2. 2. Školní třída jako sociální skupina

Školní třída je skupinou, do níž je žák relativně trvale začleněn a která mu dává možnost trvalého a dlouhodobého socializačního působení. Především na počátku školní docházky se stává modelem společenského života. Zastupuje společnost a zprostředkovává přechod z rodiny do širšího sociálního prostředí.

Podle J. Laška (2001, s. 13) je třída svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuálních, konstituujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém slova smyslu.

Proniknout do jejího vnitřního „neviditelného“ života je obtížné, pro poznání světa školáka je to však nezbytné.

Ze sociálně psychologického hlediska přináší sociální prostředí školy zásadní změny. Od intimity rodinných vazeb nastává posun do rozmanitosti sociálních kontaktů. Od individuálních rytmů a stereotypů ke společným rituálům, pravidlům, normám. Období, kdy dítě do značné míry určovalo rytmus i délku hry, její proměny, je nahrazeno regulací z vnějšku a dítě začíná být hodnoceno podle toho, jak je schopno se přizpůsobit kolektivu a kooperovat s ostatními. Hra přestává být dominující aktivitou a buď se přímo mění na učení, anebo se stává jeho prostředkem. Učení se stává (za příznivých pedagogických okolností) prestižní činností. (Řezáč, 1998, s. 205)

Dítě si osvojuje roli žáka, která je novou, zatím neznámou rolí. Přináší mnoho změn a klade na dítě zvýšené nároky na sociální učení. Dítě se musí naučit konfrontovat vnější nároky s vlastními možnostmi. Učí se vnímat a posuzovat samo sebe, což vede ke změnám v sebevědomí a citového prožívání. Dítě v roli žáka začíná pronikat do skupinových vztahů, které pro něj mohou být inspirací, motivací k jeho vlastním činnostem a aktivitám. Objevuje smysl skupinových hodnot a norem.

Podle J. Řezáče (1998, s. 206) je školní třída typickou formální skupinou jak z hlediska svého vzniku, tak i funkce. Pozice ve třídě je závislá na produktivitě žákovy učební činnosti i na učitelově hodnocení.

3. 3. Klima školní třídy

3. 3. 1. Vymezení pojmu sociální klima školní třídy

Pojem sociální klima třídy vymezují jednotliví autoři odlišně. My si nyní představíme definice sociálního klimatu tak, jak je prezentovali někteří autoři.

Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociální jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru. Nepůsobí ovšem globálně, ale výběrově. Jak upozorňuje Chávez (1984) mohou na téže škole existovat vedle sebe rozdílná sociální klimata v rozdílných třídách: od klimat působících na žáky pozitivně, až po klimata působící negativně. (Mareš, 1998)

Klima třídy je definováno jako sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 107)

V publikaci *Komponenty sebehodnocení pubescentů* (Lašek, 2005, s. 58) autor uvádí, že klima třídy představuje trvalejší sociální a emocionální ladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají žáci v interakci.

Sociální klima třídy je soubor generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi žáky. (Linková, 2002 in Grecmanová, 2003)

Podle J. Laška (2005, s. 59) je klima třídy sociálně psychologickým skupinovým jevem, ve kterém spolupůsobí osobnosti učitelů i žáků, vzájemně se ovlivňují a integrují. Jeho aktéry nejsou učitel a žáci, ale učitel společně s žáky.

Existují tři základní typy klimatu ve školní třídě:

Klima neosobní personality, které vytváří klima třídy orientované na výkon.

Klima interpersonální shody, které vytváří prostředí třídy orientované na spolupráci.

Klima institucionalizovaného pořádku, které vytváří prostředí třídy orientované na dodržování řádu.

Klima třídy společně vytvářejí všichni žáci, kteří navštěvují konkrétní školní třídu, ale také skupiny žáků, na které se třída většinou rozděluje a žáci stojící mimo tyto skupiny. Důležitou roli při tvorbě klimatu třídy hraje učitel. Učitele i žáky označujeme jako aktéry klimatu.

Obsahově klima třídy zahrnuje ustálený způsob vnímání, prožívání a reagování všech výše uvedených aktérů na to, co se ve třídě děje, nebo co se dříve stalo, či co se očekává, že se odehraje. Důležité však je, jak klima vnímají ti, kteří se ho přímo účastní, ne jaké klima objektivně je.

Časově zahrnuje klima třídy jevy dlouhodobé, které jsou typické pro konkrétní školní třídu a její učitele, mohou trvat i několik měsíců až let na rozdíl od atmosféry třídy, která je jevem krátkodobým. (Čáp, Mareš, 2001, s. 566)

Speciální pedagogové a školní psychologové upozorňují na to, že pokud dostatečně neznáme sociální klima třídy, můžeme jen velmi obtížně diagnostikovat a napravovat mnohé potíže s prospěchem a chováním jednotlivců. Jako příklad jmenujme třídy, kde fyzicky slabší nebo odlišní žáci trpí agresivitou svých spolužáků. Jiným příkladem může být negativní působení učitele na žáky, které vyvolává psychická mikrotraumata. (Čáp, Mareš, 2001, s. 567)

3. 3. 2. Typologie klimatu

Teoretické úvahy o sociálním klimatu školní třídy se dají směřovat podle různých hledisek. V následujícím přehledu (Mareš, 1998) si představíme některé typologické přístupy k sociálnímu klimatu třídy.

Tabulka 1: Typologické přístupy k sociálnímu klimatu třídy

hledisko	typy	příklady
podle stupně školy	klíma třídy v mateřské škole klíma třídy na prvním stupni základní školy klíma třídy na druhém stupni základní školy klíma třídy na střední škole klíma ve studijní skupině na vysoké škole ap.	klíma „třídy“ - studijní skupiny na vysoké škole (Fraser, Treagust, 1986)
podle typu školy	klíma třídy na gymnáziu klíma třídy na střední odborné škole klíma třídy na středním odborném učilišti klíma třídy na státní - nestátní škole	klíma třídy v církevních středních školách (Miezgová, 1994)
podle koncepce výuky	klíma třídy v tzv. tradiční škole klíma třídy v tzv. alternativní škole	klíma třídy v alternativních školách poskytujících populaci „druhou šanci“ (Fraser, Williamson, Tobin, 1987) u nás by se dalo uvažovat o: klimatu třídy v obecné škole klimatu třídy v občanské škole klimatu třídy ve waldorfské škole, ap.
podle zvláštností žáků	klíma třídy, v níž dominují běžní, neproblémoví žáci klíma třídy, kde učitel musí pracovat s „problémovými žáky“ klíma třídy podle převládající orientace žáků	klíma třídy, v níž převládají „problémoví žáci“ (Pierceová, 1994) klíma třídy, v níž převládají žáci orientovaní na kontrolu a řízení, na inovace, na příslušnost ke třídě, plnění úkolů, na soutěžení (Moos, 1978)

podle zvláštností učitelů	klima třídy, v níž vyučuje začátečník, nováček klima třídy, v níž vyučuje zkušený učitel klima třídy, v níž vyučuje vynikající učitel; klima třídy, v níž vyučuje zdravý učitel klima třídy, v níž vyučuje učitel s patologickými rysy; klima třídy, v níž vyučují učitelé s rozdílnými vyučovacími styly	klima třídy u vynikajících a průměrných učitelů (Fraser, Tobin (1989) tvořivé/netvořivé klima třídy navozené vyučovacím stylem učitele (Furman, 1985) klima třídy podle způsobu řízení výuky a uplatňování moci učitelem (Cheng, 1994) klima třídy u učitelů, kteří rozvíjejí imaginaci, objevování, tvořivost žáků (Litterst, Eyo, 1993)
podle zvláštností vyučovacích předmětů	klima při naukových předmětech klima při „výchovách“ klima při dalších typech vyučovacích předmětů	klima při výuce chemie (Fraser, 1993) klima při výuce matematiky (Wong, 1995)
podle zvláštností prostředí, v němž se výuka odehrává	klima v tradiční učebně klima při laboratorní výuce	klima třídy při laboratorní výuce (Fraser, Giddings, McRobbie, 1993)
podle zvláštností komunikace, která zprostředkovává sociální kontakt	klima při přímé mezilidské komunikaci klima při učení pomocí počítače klima ve společenství žáků, které je zprostředkované moderní komunikační technikou (televizní konference, internetovské diskusní skupiny)	klima třídy při učení pomocí počítače (Těh, Fraser, 1995) klima třídy při učení objevováním pomocí počítače (Maor, Fraser, 1996) klima v tzv. virtuálních třídách (Powers, Mitchell, 1997)

3. 3. 3. Přístupy ke zkoumání sociálního klimatu

M. Havlínová (2002) uvádí, že pro diagnostiku sociálního klimatu třídy v praxi máme v podstatě tři možnosti.

Základem první je *standardizované pozorování* činnosti učitele a žáků během vyučovací hodiny, zaznamenávání a vyhodnocování jejího průběhu třetí osobou, nezávislým pozorovatelem.

Základem druhé možnosti jsou *nepřímé metody* – dotazníky a posuzovací škály.

Třetí možností je *autoevaluace sociálního klimatu* ve třídě, ve škole, která není založena na žádné nutně standardizované metodě, nýbrž se odvíjí od toho, že aktéři sami popíšu ukazatele, které charakterizují pozitivní klima a naopak ty, které indikují, že klima má negativní účinky na zúčastněné. Hodnotíme změnu, pokrok nebo úpadek.

Druhý a třetí metodický přístup se opírá o jiné předpoklady než vnější standardizované pozorování:

- Klima třídy by měli posuzovat sami jeho aktéři, sami jeho spolutvůrci (tj. žáci, učitelé, rodiče).
- Měli by vycházet ze svých pocitů, zážitků, postojů, zkušeností odvozených ze všech situací, které se ve třídě odehrály (a to nejen ve vyučovací hodině).
- Měli by při hodnocení klimatu vycházet z jevů, které nejsou přístupné přímému pozorování a měření, vyžadují od posuzovatele osobní zkušenost a značnou míru dedukce.

Nyní si uvedeme přístupy ke zkoumání klimatu třídy tak, jak je uvádí J.Čáp a J. Mareš (2001, s. 572-574).

Sociometrický přístup – v centru zkoumání je školní třída jako sociální skupina., struktura třídy, její koheze, integrovanost, vliv žáků ve třídě a podobně. K výzkumu se používá například sociometrický dotazník.

Organizačně-sociologický přístup – předmětem výzkumu je třída jako organizační jednotka a učitel jako řídící pracovník. Badatel se zajímá především o metody a strategie výuky, o pojetí autority učitele, o typy a charakter pedagogické komunikace, o komunikaci mezi žáky. Výzkum se provádí standardizovaným pozorováním.

Interakční přístup – objektem studia je především interakce mezi učitelem a žáky. Metodou pro zkoumání je standardizované pozorování, metody

interakční analýzy, později také počítačové nahrávky interakce, jejich rozbor a popis.

Pedagogicko-psychologický přístup – těžištěm je výzkum vzájemné sociální závislosti žáků, spolupráce žáků ve třídě, kooperativní učení ve skupinách, sociální opora žáků, sebepojetí. Metodou pro výzkum je například posuzovací škála.

Školně-etnografický přístup – výzkumný zájem je zaměřen na školní třídu a učitele v širším kontextu celkového života školy, na vnímání a prožívání klimatu různými aktéry. Jako diagnostická metoda se využívá zúčastněné pozorování, kdy badatel pobývá ve škole řadu let, vede s žáky a učiteli rozhovory, které si nahrává, přepisuje do protokolů a analyzuje.

Vývojověpsychologický přístup – školní třída je zkoumána jako sociální prostředí, v němž se má rozvíjet osobnost žáků, s důrazem na ontogenetické hledisko. Sleduje učitelovo řízení vyučování, individuální přístup k žákům, učitelův způsob hodnocení žáků, prostor pro žakovu autoregulaci ve vztahu k zájmu žáků o školu a učení, k motivaci, sebepojetí žáků. Výzkumy se provádějí především v období prepuberty a puberty.

Sociálněpsychologický a enviromentalistický přístup – jsou to v současné době nejrozšířenější přístupy. Objektem je školní třída jako prostředí pro učení, žáci konkrétní třídy a učitelé, kteří v této třídě působí. Badatelé sledují kvalitu klimatu, jeho strukturu. Je zkoumána aktuální i preferovaná podoba klimatu. Pro tento výzkum se užívají posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři, sdělují v nich své osobní vidění klimatu, své postoje a subjektivně zabarvené názory a očekávání.

Nejčastěji používanými metodami ke zkoumání klimatu jsou pozorování (zejména analýza komunikačních a interakčních aktivit ve třídě, způsob řízení vyučování, míra spolupráce mezi žáky, způsob hodnocení žáků) a dotazování (vnímání a prožívání klimatu jeho jednotlivými aktéry, klima optikou učitele a žáků a jejich srovnání).

3. 3. 4. Faktory ovlivňující klima třídy

Odborníci nejsou jednotní v názorech, kdo je zdrojem klimatu ve třídě. Někteří se domnívají, že hlavním zdrojem jsou žáci, že zejména oni klima své třídy ovlivňují a vytvářejí. Jiní odborníci soudí, že klima třídy ovlivňují nejpodstatnějším způsobem učitelé, kteří v dané třídě vyučují, neboť učitel může svými vlastnostmi a svou rolí, kterou ve vyučování má, významně klima třídy vytvářet.

Podle J. Laška (2005, s. 57) se sociální klima třídy, které učitel a žáci společně utvářejí, projevuje v mnoha rovinách: motivační, výkonové, emocionální mravní, sociální apod. Klima ovlivňuje efektivitu žákova učení a učitelova vyučování, rozvoj jednotlivců, vývoj třídy jako celku.

Klima ve třídě je zřejmě ovlivňováno prostřednictvím různých mechanismů, jsou to zejména:

- komunikační a vyučovací postupy
- struktura podílu žáků na vyučování
- preference učitele
- sebesplňující předpověď
- klima školy, jejíž součástí je daná třída

Sociální klima třídy je určováno především individuálními osobnostními a profesionálními charakteristikami učitele, zejména jeho pojetím výuky (přístup k žákům, způsob komunikace se žáky, metody a strategie výuky, způsob hodnocení, přístup k chybě žáků). Je téměř nezávislé na složení třídy, na charakteristikách konkrétních žáků. (Lašek, 2001 in Spilková, 2003)

Komunikační a vyučovací postupy učitele

V komunikačním chování jednotlivých učitelů existují značné rozdíly. Každý učitel používá své vlastní způsoby komunikace s žáky, některý v hodině hovoří často, jiný mluví méně, některý žáky chválí a jiný je často napomíná.

Učitel tímto svým chováním vytváří specifické komunikační klima, má vliv na charakter celého života ve třídě.

Učitel vytváří, kde učí, určité komunikační klima. To závisí na jeho věku, délce praxe, nezávisí bezprostředně na předmětu, který učí, neliší se v paralelních třídách, kde působí. Je zřejmě dáno jeho osobností, pohlavím, stylem výuky. (Lašek, 2005, s. 68)

Lze identifikovat dvě skupiny učitelů s relativně stabilní tendencí k utváření určitého typu sociálního klimatu.

- *Supportivní učitelé*, vytvářejí klima vstřícné, podpůrné. Jeho účastníci se navzájem respektují, sdělují si otevřeně své pocity. Jsou ve třídách spokojenější, učitelovy kladné reakce je více motivují k vyšší sociální aktivitě a vyššímu prožitku sebevědomí.
- *Defenzivní učitelé*, vytvářejí klima obranných reakcí. Účastníci takového klimatu spolu soupeří, nenaslouchají si navzájem, své pocity i názory se bojí vyslovit nahlas, skrývají se. Vytvářejí různé typy obranných reakcí, kterými se snaží vyrovnávat se zátěžemi, mají tendence neriskovat.

Během své praxe si učitel vytváří určitý osobitý styl komunikace s žáky. Později, s přibývajícími léty praxe, se tento styl příliš nemění.

Struktura podílu žáků na vyučování

Klima ve třídě je do značné míry ovlivňováno tím, jak často se žáci zapojují do vyučování, kteří z nich jsou aktivní častěji, kteří méně často či vůbec. Podíl každého žáka na vyučování je odlišný. V reálném životě jsou některé učební aktivity prováděny celou třídou, jiné jen některými žáky.

Míra podílu žáků může být ovlivňována zejména těmito vlivy:

- *Počet žáků ve třídě*, je-li ve třídě žáků mnoho, nemůže učitel během hodiny komunikovat stejně často se všemi žáky, přim menším počtu je situace lepší.
- *Lokalizace žáků ve třídě*, při běžném rozmístění žáků ve třídě jsou žáci rozdílně zasahováni učitelovými aktivitami, vznikají tzv. akční zóny. Učitel se častěji obrací na žáky v předních lavicích než na žáky vzadu.
- *Preference učitele k jednotlivým žákům*, kdy učitelé dávají žákům rozdílné možnosti k účasti na vyučování, protože k nim zaujímají různý postoj.
- *Komunikace v závislosti na sexových rozdílech*, učitelé a učitelky komunikují odlišně s dívkami a chlapci, například učitelky se častěji dostávají do konfliktu s chlapci než s dívkami, učitelky častěji chválí dívky než chlapce, učitelé-muži méně často odlišují komunikaci v závislosti na pohlaví žáků.

Preference učitele

Je naprosto přirozené, že učitelé se nemohou ubránit tomu, aby jim byli někteří žáci sympatičtější než druzí, aby se jim zdáli schopnější. Preferenční postoj učitele k žákům určujeme jako zvýrazněnou zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě, tito žáci se stávají častěji předmětem učitelova zájmu, jsou častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni. Velmi často se stává, že učitel nedostatečně diagnostikuje jednotlivé žáky a hodnotí je svými intuitivními způsoby.

Sebesplňující předpověď

Tento pojem vyjadřuje domněnku o budoucím výkonu jedince a může se skutečně splnit, jestliže jedinec této domněnce věří a je v ní často

utvrzován. Například někteří učitelé svým žákům často opakují svůj názor, že nejsou schopni zvládnout určité učivo či úkol. Tito žáci se mohou skutečně po čase projevovat jako neúspěšní, protože učitelově domněnce nevědomky uvěří a začnou své chování orientovat na to, že jsou neúspěšní a nemají tudíž šanci.

Učitel by si měl uvědomit, že jeho očekávání by nemělo mít vliv na interakci ve vyučování. Pokud se tak přece jenom děje, měl by se naučit bránit předčasným soudům a neuplatňovat nesprávné představy o žákovi.

Podle B. Kosové (Kašpárková, 2005) závisí kvalitní klima ve třídě na těchto základních faktorech:

- kladné emocionální bezpečí třídy, dítě ho prožívá jako pozitivně orientované a jako podporující dobré mezilidské vztahy ve třídě,
- vyučování je efektivní, každé dítě má z výuky nějaký zisk a žádný žák není diskriminován kvůli svým individuálním zvláštnostem,
- ve třídě je disciplína jako nutný prostředek pro učební činnost a učitel dokáže řešit rušivé chování žáků,
- práce žáků je organizovaná a plánovaná, každé dítě se může rozvíjet a formovat

3. 3. 5. Učitel a jeho vliv na klima třídy

Velmi důležitým prvkem klimatu třídy je učitelovo jednání; ten výuku řídí, organizuje, inovuje, navrhuje pravidla, kontroluje, je buď formální či nikoli, pracuje se žáky frontálně, individuálně či skupinově, diferencuje je podle schopností. Ale také dezorganizuje. (Lašek, 2005, s. 59)

Klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Proto jsou učitelovy dovednosti uplatňované při vytváření kladného klimatu třídy velmi důležité.

Podle J. Laška (2005, s. 67) není klima, které učitel utváří závislé na složení třídy, ve které učí, ale je více výsledkem jeho vlastního přístupu, stylu výuky, způsobu, jakým klima vytváří, bez ohledu na to, jaké žáky má před sebou.

Pro vytváření kladného klimatu třídy jsou důležité první hodiny s novou třídou. Zkušenosti učitelé jsou:

- sebejistější
- poskytují žákům více podnětů
- více navazují kontakt očima a jsou mobilnější
- více využívají humoru
- jasněji stanovují pravidla chování pro své hodiny
- mají lépe upevněnou autoritu

Všechny tyto aktivity pomáhají rychle vytvořit fungující klima třídy.

Na možnosti, které může učitel při kultivaci sociálního klimatu třídy využít upozorňuje V. Spilková (2003).

V souladu s výsledky relevantních výzkumů (Lašek, 1994, 2001) vycházíme z předpokladu, že učitel je hlavním tvůrcem klimatu ve třídě. Jeho konkrétní podoba je určována osobnostními vlastnostmi a individuálním pojetím výuky učitele, především jeho přístupem k žákům, způsobem komunikace se žáky, pojetím metod a strategií výuky, způsobem hodnocení, přístupem k chybě žáka. Ve všech uvedených aspektech má učitel značné možnosti k pozitivnímu ovlivňování sociálně-emocionálního klimatu ve své třídě.

Z hlediska přístupu učitele k žákům lze za důležité faktory pro vytváření kvalitního klimatu ve třídě považovat následující projevy učitele: učitel projevuje úctu a respekt k žákům, dává najevo pochopení a porozumění pro jejich potřeby, zajímá se o jejich názory, problémy, pocity, dává prostor k vyjádření vlastních zkušeností, názorů, představ žáků, respektuje jiný názor,

povzbuzuje, pozitivně oceňuje, poděkuje, nechá žáky iniciovat některé činnosti, vytváří prostor pro vlastní volbu, pro ovlivňování obsahu, metod a organizačních forem výuky, projevuje zájem o žáka – zná jeho koníčky, mimoškolní život, podrobnosti o rodičích a sourozencích, připomíná společné zážitky, plánuje budoucí společné aktivity, podporuje třídní rituály, používá humor apod.

Z hlediska komunikace je důležité dávat žákům dostatečný prostor pro komunikační aktivitu, podporovat obousměrnou vertikální komunikaci (nejen učitel, ale i žák je iniciátorem komunikace), iniciovat a podporovat horizontální komunikaci při výuce (komunikace mezi žáky). Důležitá je určitá vyrovnanost interakcí mezi učitelem a jednotlivými žáky. Převažují otevřené otázky typu: Proč? Co by se stalo, kdyby . . . ? Jak bys vysvětlil, že . . . ? Jaký je tvůj názor? Otázky kladou také žáci, učitel povzbuzuje ke kladení otázek, oceňuje skutečnost, že žáci mají chuť se ptát, a podporuje je v tom, učitel nechává dost času na přemýšlení a odpověď všem žákům. Také prostředky neverbální komunikace lze účinně využít k tvorbě kvalitního klimatu ve třídě, např. mimiku (oční kontakt, úsměv), gestikulaci (přátelská, vstřícná), proxemiku (pohyb po celé třídě mezi žáky, respekt k zóně osobního prostoru).

Z hlediska metod a strategií výuky jsou pro tvorbu kvalitního klimatu ve třídě důležité způsoby motivování žáků – vhodným způsobem zprostředkovávat dětem cíle výuky, ukazovat smysl učebních činností, propojovat učení s reálnými životními situacemi, osobními prožitky, využívat vlastních zkušeností dětí, působit především na vnitřní motivaci učení apod. K tvorbě kvalitního klimatu přispívají také aktivní vyučovací metody, které pracují s prožitky a zkušenostmi dětí, vytváření problémových situací, v nichž žáci sami hledají, mají prostor pro rozvoj samostatného a kritického myšlení, pracují s různými zdroji informací. Významným faktorem pro utváření kvalitního klimatu jsou kooperativní formy výuky.

Zásadně je kvalita klimatu třídy ovlivněna způsobem hodnocení žáků. Za imperativ, jemuž je vše ostatní podřízeno, jsou považovány důvěra v žáka a možnosti jeho rozvoje, podpora, povzbuzování, budování sebedůvěry a sebeúcty, vědomí vlastní hodnoty a kompetence, že jsem ten, kdo umí, dokáže. To předpokládá vytváření učebních situací, které dávají všem žákům reálnou možnost dosáhnout úspěchu, tedy především klást na děti přiměřeně obtížné úkoly vzhledem k jejich individuálním možnostem (uspokojování potřeby úspěchu u dětí je mimořádně důležité pro jejich zdárný vývoj). To znamená také hodnotit žáky na základě individuální vztahové normy, tedy ve vztahu k výkonům předcházejícím a vzhledem k individuálním předpokladům a míře vloženého úsilí, a ne na základě srovnávání výkonu jednotlivých žáků navzájem.

Z hlediska toho, kdo hodnotí, je důležité, aby učitel neměl monopol na hodnocení, ale aby také podporoval hodnocení žáků navzájem a sebehodnocení. Z hlediska předmětu hodnocení lze doporučit nehodnotit jen výsledek, ale také proces učení, postup, zájem, míru úsilí, úroveň spolupráce. Je dobré dětem zpřístupňovat kritéria posuzování, aby dítě mohlo porozumět hodnocení ostatních a učit se hodnotit samo sebe. Kvalitu klimatu ovlivňuje také přístup k chybě žáka jako přirozenému jevu v procesu učení, který pomáhá identifikovat individuální problémy, lépe porozumět, zkvalitnit (vědět, jak příště dělat něco jinak, čeho se vyvarovat). Pro tvorbu klimatu má význam také učitelovo pozitivní očekávání žákova výkonu.

3. 3. 6. Klima třídy a jeho vliv na žáka

Školní docházka, pobyt žáka ve škole jsou jednou ze základních složek socializačního procesu. Žák se zde neučí pouze poznatkům, ale vytváří si řadu velmi podstatných sociálních návyků, které se uplatňují v celém jeho dalším životě.

Žák vstupuje denně do mnohočetných vztahů se spolužáky a učiteli. Získává si ve třídě určitou pozici a s ní související role. Je hodnocen učitelem, okolím, sám sebou. Prožívá sám sebe jako dítě, žáka, kamaráda, soupeře. V tomto prožívání hraje podstatnou úlohu celé prostředí, které jej obklopuje, především pak klima jeho vlastní třídy, které vytváří se svými spolužáky a klima výuky, které spoluvytváří se třídou a učiteli.

Na samém počátku školní dráhy dítěte ještě nemůžeme hovořit o tom, že by existovalo silně působící klima školní třídy. V tomto období hraje dominantní roli učitel, který přináší určitá pravidla, styl výuky, čemuž se žáci většinou podřizují. Skutečné sociálně psychologické klima se začíná utvářet až se vznikem sociálních vazeb mezi vrstevníky a především vznikem skupin ve třídě. (Lašek, 2005, s. 70-71)

Klima na žáka působí ve smyslu **osobním**, cítí se zaujat školou, přináší určitý vklad do školní práce, vyvolává třenice. Cítí určité zadostiučinění ze školy nebo naopak cítí lhostejnost ke školní práci. Žák se orientuje na úkoly, prožívá soutěživost, zkoumá sebe i okolí.

Klima na žáka působí také v **sociálně psychologickém** smyslu. Žák se stává členem skupiny, podílí se na její činnosti, je favorizován učitelem nebo naopak odsouván do pozadí. (Lašek, 2005, s. 59)

3. 3. 7. Vliv klimatu třídy na učební proces

Pozitivní sociální klima třídy má mimo jiné vliv na kvalitu učebního procesu a na co nejkvalitnější rozvoj dětské osobnosti.

Klima třídy, které při vyučování panuje, má zásadní vliv na motivaci žáků s na jejich postoj k učení. Učitel by se měl snažit vytvořit klima orientované na úkol, které přispěje k úspěšnému učení žáků. Za optimální se považuje takové klima třídy, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úkoly, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro

pořádek. Takové klima napomáhá procesu učení v podstatě tím, že vytvoří a udržuje kladné postoje žáků k výuce také k jejich vnitřní motivaci. Aby takovéto klima mohlo vzniknout je důležité se s žáky dohodnout na základních pravidlech, která budou žáci i učitelé respektovat. (Kyriacou, 2004 in Kašpárková, 2005)

Ch. Kyriacou (2004, s. 62) rozlišuje tři hlavní vlivy působící na motivaci žáků ve třídě.

1) Vnitřní motivace

Vnitřní motivace se týká toho, do jaké míry se žáci zapojují do činnosti proto, aby uspokojili svou zvědavost a zájem o probírané téma nebo aby získali schopnosti a dovednosti při plnění požadavků, které jsou na ně kladeny.

2) Vnější motivace

Vnější motivací rozumíme účast na činnosti proto, aby jedinec dosáhl určitého cíle, který mu skýtá odměnu z hlediska samostatného úkolu. Zapojení do činnosti je v tomto případě prostředkem k dosažení jiného cíle (např. pochvaly od rodičů, úcty a obdivu spolužáků).

3) Očekávání úspěchu

Očekávání úspěchu se týká toho, do jaké míry žáci cítí, že v určité činnosti bude mít pravděpodobně úspěch. Je zajímavé, že ne všechny úkoly, u nichž žáci předpokládají svůj úspěch, jsou pro ně motivující.

Z výzkumů vyplývá, že nejlépe žáky motivují takové úkoly, které žáci vnímají jako výzvu, tedy obtížné, ale dosažitelné.

Učitelova nedůslednost v rozhodování, jeho nejasnost práce snižuje prestiž v očích žáků a prohlubuje jejich nekázeň a tím negativně ovlivňuje klima třídy.

3. 3. 8. Vybrané domácí výzkumy

V následujících odstavcích si představíme některé výzkumy sociálního klimatu třídy tak, jak je zaznamenal J. Mareš ve své přehledové studii Sociální klima školní třídy.

V Československu a později v České republice se zatím věnovalo nejvíce úsilí zkoumání klimatu školní třídy a vyučovací hodiny (Pelikán a Lukš, 1973, Mareš, 1974, Furman, 1985, Průcha, 1988, Samuhelová, 1993, Mareš a Lašek, 1990/91, Lašek a Mareš, 1991, Klusák a Škaloudová, 1992, Miezgová, 1994, Duzbaba, 1994, Lašek, 1994). Méně pozornosti přitahovaly další mikrosociální vlivy. Jen ojediněle se zkoumalo klima učitelského sboru (Zelinová, Zelina, 1993, Lašek, 1994). Stranou zatím u nás stálo *exaktnější zkoumání* klimatu celé školy (k výjimkám patří Kučera a kol., 1992, Semrádová, 1995), i když pro řízení školy a pro inspekční činnost jde o záležitost klíčovou. V domácí literatuře - na rozdíl od situace v zahraničí - existuje jen málo přehledových prací o klimatu školní třídy a učitelského sboru (Mareš, Křivohlavý, 1995, Průcha, 1997) či klimatu celé školy (Mareš, 1997). Pokud se omezíme na nálezy získané v našich podmínkách, můžeme je ilustrovat několika problémovými okruhy: rozdíly v aktuálním a preferovaném klimatu, rozdíly v pohledu chlapců a dívek, rozdíly v pohledu učitelů a žáků, rozdíly mezi stupni škol, rozdíly mezi malými a velkými třídami, rozdíly mezi státními a církevními školami.

Chlapci prožívají třenice trochu jinak, než dívky. Dívky pociťují třenic jako významně vyšší, nepříjemnou záležitost, chlapci jako běžnou, "normální". Chlapcům se naopak zdá třída soudržnější, než dívkám. U venkovských žáků mohou být rozdíly jiné. Naznačuje to sonda V. Pečínky a D. Fidranské (cit. podle Lašek a Mareš 1991), kteří zjistili, že chlapci prožívají třenice ve třídě více, než dívky. Chlapci byli ve třídě méně spokojeni, než dívky.

Na 1. stupni mohou existovat i rozdíly mezi viděním klimatu žáky a učitelkami. Ty se domnívaly, že ve sledovaných třídách jsou žáci méně spokojeni, je mezi nimi hodně třenic, školní práce je pro děti značně obtížná, soudržnost třídy je vysoká. Názory žáků ve všech pěti proměnných však byly právě opačné (Lašek a Mareš 1991).

Na 2. stupni pražských základních škol provedli sondu M.Klusák a A. Škaloudová (1992). Zjistili, že žáci jsou ve sledovaných třídách spíše spokojeni, školní práci nepovažují za příliš obtížnou. Objevila se však vysoká míra třenic, vysoká soutěživost a relativně nižší soudržnost tříd. Z pohledu žáků panují dobré vztahy s učiteli, žáci mají možnost se aktivně podílet na výuce. Prostor pro šíři a rozrůzněnost aktivit se ovšem zdá žákům malý, minimálně se objevuje výuka promyšleně navozující problémové situace, žáci mají malý prostor pro samostatnost a přejímání odpovědnosti za dodržování pravidel.

V. Košťálová et al.(1994) zkoumala sociální klima u žáků 1. a 2. stupně základních škol. Neshledala, že by existovaly rozdíly způsobené velikostí obce, v níž se škola nacházela. Nejvýraznější determinantou byla velikost třídy. V početně menších třídách bylo klima příznivější, než ve třídách s velkým počtem žáků. (Mareš, 1998)

S ohledem na naše výzkumné problémy jsme prezentovali pouze výsledky výzkumů, které se vztahují k našemu šetření.

3. 3. 9. Možnosti využití výsledků klimatu školní třídy

Poznatky získané při výzkumu klimatu třídy, lze využít několika způsoby. J. Čáp a J. Mareš (2001, s. 574) uvádí následující možnosti:

- prostý popis klimatu ve třídě z pohledu žáků
- porovnání názorů žáků a učitelů na klima dané třídy
- srovnání aktuálního stavu klimatu s přáním žáků

- zjištění rozdílů mezi učiteli vyučujícími tutéž třídu
- zjištění rozdílů mezi školami (tradičními, státními x nestátními, městskými x venkovskými apod.)
- zjištění působení klimatu třídy na osobnost žáka i učitele
- ovlivnění klimatu třídy

Diagnostiku sociálního klimatu třídy můžeme dobře využít k plánovitým krokům vedoucím k očekávaným změnám v klimatu školní třídy a celé školy. Na základě celosvětových zkušeností se dá říci, že klima třídy je možné postupně měnit, jde však o záležitost, která trvá měsíce; některé složky sociálního klimatu se přitom daří ovlivnit více, jiné méně. (Havlíková, 2002, s.11)

3. 3. 10. Etapy vedoucí k ovlivňování klimatu třídy

Při ovlivňování klimatu je sociální klima závisle proměnnou, mělo by se měnit, je třeba najít soubor závisle proměnných, pomocí kterého bychom mohli klima promyšleně a cíleně měnit.

Postup, který vede ke změně může mít řadu etap. Učitel, výchovný poradce nebo školní psycholog si je na základě svých zkušeností odvodí sám. V následujícím přehledu dáváme v úvahu několik základních kroků.

Etapy vedoucí k ovlivňování klimatu školní třídy:

- 1) Zjistit přání žáků, která se týkají sociálního klimatu jejich třídy. Případně zjistit i přání učitelů.
- 2) Zjistit aktuální stav klimatu z pohledu žáků, případně z pohledu učitelů.
- 3) Zjistit, kde se nejvíce liší přání žáků od jejich aktuálního vnímání skutečnosti. Největší rozdíly naznačují oblasti, v nichž by si sami aktéři přáli změnu klimatu ve třídě.

- 4) Máme-li k dispozici údaje i od učitele, vyplatí se porovnat rozdíly v přání žáků a učitele. Různé vidění týchž jevů ve třídě vede často k nedorozumění mezi žáky a učitelem.
- 5) Vytipovat oblasti, v nichž by bylo klima třídy potřeba měnit k lepšímu. Rozhodnout se, ve kterých oblastech jde třeba alespoň udržet dosavadní stav.
- 6) Promyslet pedagogické postupy, které by umožnily zlepšit klima výuky, protože každá proměnná vyžaduje poněkud odlišný přístup.
- 7) Provádět cílené zásahy do klimatu třídy a pozorovat reakce učitelů a žáků. Průběžně vyhodnocovat účinnost zásahů.
- 8) Změny musí být adresné, citlivé, systematické a dlouhodobé. Nemůžeme očekávat změny k lepšímu v krátkém čase.
- 9) Vyhodnotit účinnost zásahů pomocí dotazníku nebo rozhovoru s učiteli i žáky.
- 10) Zjišťovat dosažené změny a podporovat snahu udržet dlouhodobý charakter změn k lepšímu.

(Čáp, Mareš, 2001, s. 578-579)

3. 4. Klima školy

3. 4. 1. Vymezení pojmu sociální klima školy

Klima školy je v obecném sociálním smyslu komplexní strukturou vztahů, v níž vzdělávání i sebevzdělávání má své nezastupitelné místo jako univerzální půda kultivace lidství. Klima vzdělávacího procesu je půdou pro setkání žáků a učitelů, coby průvodců provázejících žáky k porozumění a svobodě. Míra porozumění světu, ve kterém žijeme, a míra osvobozující role klimatu v dosahování svobody a odpovědnosti našeho rozhodování není jednoduše změřitelná, neboť pojmem klima v pedagogické teorii nerozumíme

jenom slovo "značkové", ale jeho užitím chápeme hlubší vazbu k prožívané realitě školního (a nejen školního) provozu. (Jirásková, 2004)

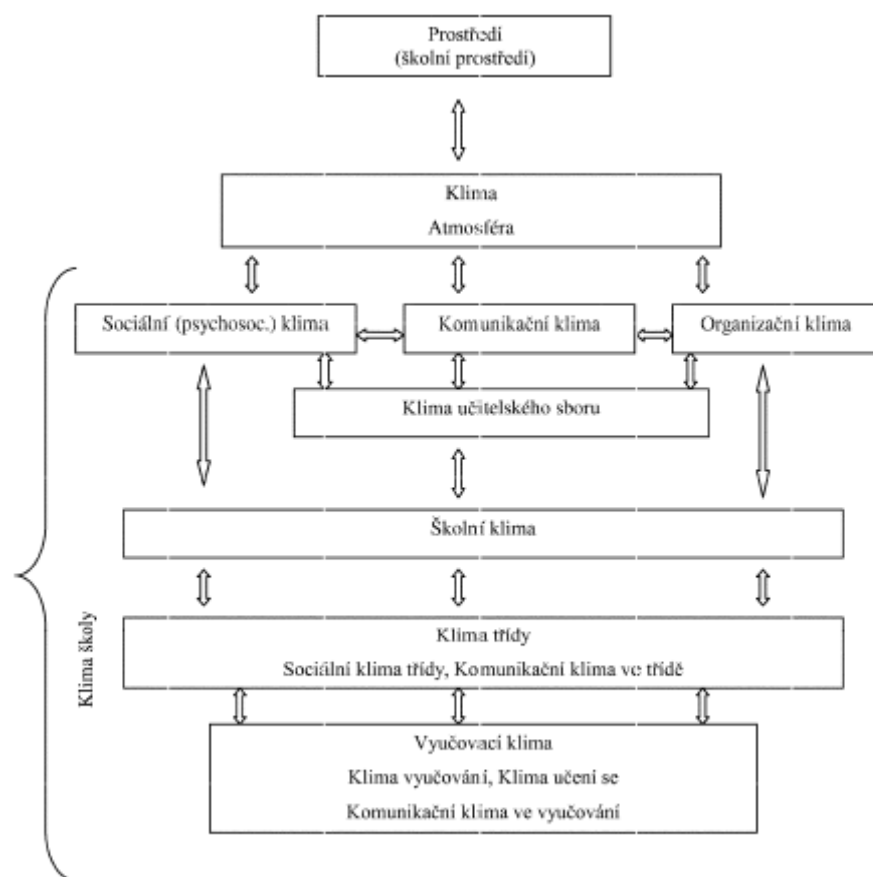
Školní klima nikdy nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev. Délkou trvání se odlišuje od situačně podmíněné atmosféry. Je patrné, že se musí posuzovat komplexně. Vždy by mělo být nazíráno jako celek a ne jako pouhá suma částí. Představuje totiž veškeré klima školy. Jeho součástí jsou např.: klima učitelského sboru, jednotlivá klimata tříd a vyučování, organizační, komunikační a sociální klima. (Grecmanová, 2004)

Jde o termín střední úrovně obecnosti. Označuje jevy dlouhodobé, typické právě pro danou školu. Jevy trvají řádově měsíce až léta. Jeho tvůrci, aktéři jsou: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako jednotlivci, žáci jednotlivých ročníků, konkrétní školní třídy, další zaměstnanci školy. Do sociálního klimatu školy vstupují jeho další složky, k nimž patří klima učitelského sboru a klima jednotlivých školních tříd. (Čáp, Mareš, 2001, s. 582)

Termínu v oblasti sociálního klimatu školy je mnoho. Často se využívají bez uplatňování jakékoli logiky. Některé z nejužívanějších pojmů představují v následujícím schématu, ve kterém jsou naznačené také vzájemné vztahy mezi nimi. Postupují od obecných, základních pojmů – ke konkrétním, specifickým.

(Grecmanová, 2003)

Schéma 1: Termíny vztahující se ke klimatu školy



Podle J. Mareše (2003) klima školy:

- ovlivňuje charakteristiky aktéru (sociální, zdravotní, pedagogické, psychologické),
- ovlivňuje úspěšnost fungování instituce jako celku (tj. průběhové charakteristiky),
- ovlivňuje kvalitu výstupu instituce (tj. výstupní charakteristiky krátkodobého i dlouhodobého rázu).

Sociální klima školy považujeme za rozumný konstrukt, který učitelé, ředitelé a žáci vnímají, prožívají, který je ve svých důsledcích ovlivňuje.

(Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 158)

3. 4. 2. Typy školního klimatu

Funkčně orientovaný klimatický typ je charakteristický špatnými vztahy mezi učiteli a žáky (nepatrná osobní blízkost, malá tolerance, nízká sociální angažovanost a nedůvěra žáků k učitelům). Žáci si stěžují na nedostatečnou možnost zapojit se do diskuse, na tvrdou disciplínu a tlak na výkon. Rovněž vykazují výrazně špatné třídní společenství s malou tolerancí mezi žáky, vysokým konkurenčním bojem a malou kohezí ve třídě. Objevuje se u nich průměrná nechuť ke škole, avšak větší strach ze školy. Vzájemný vztah mezi učiteli je však pozitivní. Učitelé se ale málo sociálně angažují a prožívají více stresu. Kontakt mezi učiteli a ředitelem je průměrný. Všeobecné posouzení klimatu rodiči a učiteli je negativní.

Distanční klimatický typ se projevuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky (malá možnost žáků podílet se na spoluurčování aktivit, extrémně nízký disciplinární tlak, velké požadavky na výkon, nepatrná podpora žáků učiteli). Vztahy mezi spolužáky jsou ovšem na dobré úrovni. Tento klimatický typ je tedy charakteristický osobní distancí mezi učiteli a žáky při vysoké soudržnosti uvnitř třídy. U žáků se projevuje velká nechuť ke škole a k učení. Nemají ze školy vůbec radost. Zřetelná je nízká motivace. Do školy se však nebojí chodit. Vztah ředitel - učitelé a vzájemné vztahy mezi učiteli jsou hodnocené negativně. Učitelé jsou opět málo sociálně angažovaní a hodně trpí stresovými situacemi. Rodiče a učitelé hodnotí toto klima výslovně negativně.

Osobnostně orientovaný klimatický typ je velmi příznivý. Projevuje se zde tolerance k žákům, podpora a pomoc žákům, sociální angažovanost pro jejich individuální potřeby. Učitelé jen minimálně vyvolávají stresové situace. Pozitivně se hodnotí vztahy žáků k učitelům i vzájemné vztahy mezi žáky. Třídní společenství označují žáci jako nadprůměrně dobré. Pěkné jsou také vztahy mezi učiteli a učiteli a ředitelem. Požadavky na výkon se spojují s přesvědčením, že bez tlaku na výkon by docházelo k frustraci. Mladí lidé potřebují přece překonávat překážky a respektovat požadavky. Výkony žáků

jsou zde potom vyšší. Objevuje se u nich sice strach ze školy, a také nechuť ke škole, ale jen na velmi nízké úrovni. Většinou prožívají žáci ve škole radost a zájem o učení s velmi vysokou motivací. Hodnocení žáků inklinuje k průměrným a nadprůměrným hodnotám. "Nedostatečná" se objevuje zřídka. V tomto klimatu vnímají učitelé možnost svobodného rozvoje. Jsou spokojeni se zaměstnáním, i když jsou na ně kladeny vysoké kvalitativní nároky. Rodiče a učitelé považují toto školní klima za pozitivní. (Grecmanová, 2004)

4. FORMULACE VÝZKUMNÝCH PROBLÉMŮ

Každý výzkum začíná vymezením a přesnou formulací výzkumného problému, neboť to je základním předpokladem úspěšnosti jakéhokoli výzkumu. Inspirací při hledání a vymezení výzkumného problému nám byla pedagogická praxe a odborná literatura.

V případě našeho výzkumu byly výzkumné problémy formulovány takto:

P1: V jakých parametrech se liší hodnocení sociálního klimatu třídy třídním učitelem a žáky v jednotlivých ročnících?

P2: V jakých parametrech se liší hodnocení sociálního klimatu chlapci a dívkami v jednotlivých ročnících?

P3: V jakých parametrech se mění pohled třídních učitelů a žáků na hodnocení sociálního klimatu třídy během jejího vývoje, tedy v době od 5. do 7. ročníku?

P4: V jakých parametrech se mění pohled dívek a chlapců na hodnocení sociálního klimatu třídy v průběhu jejího vývoje, tedy v době od 5. do 7. ročníku?

P5: Mění se neformální struktura pozic ve skupině v době vývoje?

5. METODOLOGIE VÝZKUMU

5. 1. Dotazník

S výzkumnými problémy, které jsme si stanovili, souvisí i volba výzkumné metody. K výzkumu problematiky sociálního klimatu školní třídy jsme použili dotazník, jako jednu ze základních metod pedagogického výzkumu. Dotazník je téměř nejpoužívanější pedagogickou výzkumnou technikou vůbec. Domníváme se, že je ideální pro výzkum sociálního klimatu ve třídě.

Podstatou dotazníku je zjištění dat, názorů a informací o respondentovi, tj. o osobě, která dotazník vyplňuje. Na rozdíl od jiných technik je na položené otázky odpovídáno písemnou formou.

Přednosti dotazníku jsou zejména:

- a) ve snadném administrativním zpracování,
- b) v možnosti současně oslovit velké množství respondentů,
- c) v možnosti získání informací, které nejsme schopni získat jiným způsobem, zejména stanoviska, názory a postoje dotazovaných osob,
- d) v možnosti kvantifikace údajů a jejich snadného počítačového zpracování.

Nevýhody dotazníku souvisí především se subjektivitou výpovědí. Je omezen prostor pro odpovědi respondenta. Stává se, že vybere variantu, kterou by nezvolil, kdyby měl možnost volné výpovědi. Další nevýhodou je možnost, že respondent postřehne záměr badatele a odpovídá tak, jak by se od něho očekávalo. Je třeba zdůraznit, že výsledky dotazníku musíme vnímat jako subjektivní výpověď respondenta, jedná se o jeho názory. Je také nutné uvědomit si, že klima je subjektivní jev, který odkrývá pocity aktérů výzkumu.

V dotazníku existuje několik typů otázek, tříděných podle různých kritérií:

Podle *míry volnosti*

- *uzavřené*, nabízejí připravené alternativní odpovědi, respondent nemá možnost vlastní volby, musí si vybrat jednu z nabízených odpovědí;
- *polouzavřené*, nabízejí alternativní odpovědi a k tomu ještě ponechávají respondentovi možnost zvolit vlastní odpověď či objasnění volby té které odpovědi;
- *otevřené*, dávají respondentovi poměrně velkou volnost, neomezují respondenta, což je výhodou. Nevýhodou je jejich obtížné zpracování. Tyto otázky používáme spíše k diagnostickým než k výzkumným účelům.

V námi použitém dotazníku Naše třída, se vyskytují pouze uzavřené otázky.

5. 1. 1. Dotazník Naše třída

My jsme pro náš výzkum použili explorativní metodu standardizovaného dotazníku. Jedná se o dotazník autorů B. J. Fräsera a D. L. Fischera, v originále nazvaný My Classe Inventory (1986). Do češtiny ho přeložil Jan Lašek a Jiří Mareš. Dotazník je v našich školách znám pod názvem Naše třída, je určen pro žáky ve věku 8-12let. Protože tento dotazník byl již aplikován na populaci českých žáků, využili jsme ho v naší diplomové práci i my.

Dotazník Naše třída zjišťuje pět následujících parametrů: spokojenost ve třídě, třenice mezi žáky, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost třídy. Dotazník obsahuje celkem 25 tvrzení, pro každou proměnnou po pěti otázkách. Žáci mohou odpovědět „ANO“ v případě, že s tvrzením souhlasí, nebo „NE“, pokud s tvrzením nesouhlasí. Někdy se stane, že žák zvolí obě možnosti, tj. ANO i NE. V tomto případě to znamená, že si na dané tvrzení

odpoví „někdy ano, někdy ne“ nebo „někdo ano, někdo ne“. V případě, že se žák nemůže rozhodnout pro žádnou z možností, neznačí žádnou z nich.

Pro každý parametr je tedy pět tvrzení, která jsou zpřeházená, aby žáci nepoznali záměr zadavatele.

První parametr - **spokojenost ve třídě** – otázky 1, 6, 11, 16 a 21. Zjišťuje se vztah žáků k vlastní třídě, míra spokojenosti a pohody.

Druhý parametr – **třenice ve třídě** – otázky 2, 7, 12, 17, 22. Parametr zjišťuje míru napětí a sporů v skupině.

Třetí parametr – **soutěživost ve třídě** – otázky 3, 8, 13, 18, 23. Proměnná odhaluje konkurenční vztahy mezi žáky, míru snah po vyniknutí.

Čtvrtý parametr – **obtížnost učení** – otázky 4, 9, 14, 19, 24. Zjišťuje jak žáci prožívají namáhavost učebních kroků na ně kladených.

Pátý parametr – **soudržnost třídy** – otázky 5, 10, 15, 20, 25. Parametr ukazuje, jaká je ve třídě pospolitost a přátelství.

Dotazník tedy sleduje dimenzi vzájemných vztahů (spokojenost, soudržnost, třenice) a dimenzi rozvoje jedince (obtížnost úkolů a soutěživost). (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 149)

Bodování dotazníku je velmi jednoduché. Podle P. Dittricha (1993, s. 57) je odpověď ANO hodnocena třemi body, odpověď NE jedním bodem. V dotazníku se pod čísla 6, 9, 10, 16 a 24 nacházejí otázky označené písmenem „R“. Tato značka znamená obrácené bodování, tj. odpověď ANO je hodnocena jedním bodem a odpověď NE třemi body. Pokud žák označí odpověď ANO i NE nebo naopak neznačí žádnou variantu, je otázka hodnocena dvěma body.

Každý parametr může být ohodnocen minimálně pěti a maximálně patnácti body. (Rybičková, 2003)

U parametrů spokojenost ve třídě a soudržnost třídy je lepší vyšší bodové skóre. Naopak u parametrů třenice ve třídě, soutěživost ve třídě a obtížnost učení je lepší získání co nejnižšího bodového skóre. (Ditrich, 1993, s. 58) Domníváme se, že lze říci, že ideální pro sociální klima třídy by bylo, pokud by parametry spokojenost ve třídě a soudržnost třídy získaly patnáct bodů. A u parametrů třenice ve třídě, soutěživost ve třídě a obtížnost učení by byla dosažena hodnota pěti bodů.

Před samotným aktem vyplnění dotazníku byli žáci podrobně instruováni, jak postupovat. Nyní si uvedeme jednu z možných instrukcí.

„Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré nebo špatné odpovědi. Máte napsat, jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci. Každou větu v dotazníku si pořádně přečtete. Odpovídá se na ni buď ANO nebo NE. Pokud souhlasíte s tím, co tam je napsáno, uděláte kroužek kolem slova ANO, pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova NE. Když se spletete, nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtnete křížkem tu odpověď, kterou chcete změnit, a zakroužkujete to, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku. Nezapomeňte nahoře vyplnit své jméno, třídu a školu.“ (Ditrich 1993, s. 57)

Přesné znění dotazníku, který měli respondenti vyplňovat uvádíme v příloze 10.3., s. 102.

Vyhodnocení dotazníku je možné dvěma způsoby:

- a) pomocí mediánu
- b) pomocí aritmetického průměru pro každou proměnou.

My v naší práci zvolíme možnost **b**, vypočítáme takzvané průměrné skupinové skóre. To znamená, že u všech žáků spočítáme bodové hodnocení u jednotlivých faktorů, body sečteme a vydělíme počtem žáků.

5. 2. Sociometrické techniky

Pro měření mezilidských vztahů ve skupině použijeme jednu z nejpoužívanějších technik, a to sociometrii. Jejím zakladatelem je americký psychiatr J. L. Moreno. Pomocí této metody jsme v naší práci zjišťovali postavení žáků ve skupině, zda jsou vůdčími, nepopulárními či izolovanými jedinci. Domníváme se, že pozice žáků ve třídě, jejich skupinové role, vzájemné interakce mezi vrstevníky mohou ovlivňovat sociální klima školní třídy, pedagogický proces, tvorbu třídního klimatu, ve kterém tento proces probíhá. Jsou významnou proměnnou působící na výsledek tohoto procesu. Neboť sociometrické šetření není cílem naší práce, uvádíme výsledky z nich pouze pro zajímavost.

Sosiometrie vychází z předpokladu, že každý člověk pracuje a žije v určité sociální skupině, ve které některé lidi preferuje více, jiní jsou mu lhostejní, některé dokonce odmítá. Právě tyto preference jsou zjišťovány sociometrickými výzkumnými technikami. Výsledná zjištění mohou odhalit např. preferenci jednotlivých osob jinými osobami nebo naopak odmítání osob, umožňují proniknutí do vzájemných vztahů ve skupině, dokáží odhalit izolované jedince a také umožňují zjištění sociálního statutu jednotlivých členů skupiny. Při pravidelném opakování měření lze sledovat i vývoj všech těchto ukazatelů.

Při sociometrických technikách provádějí všichni jedinci vymezené sociální skupiny, výběr druhých osob. Základním krokem, je vymezení hranic sociální skupiny, které se bude šetření týkat. Badatel si musí stanovit také charakter testu a následně pak musí přihlídnout k řadě okolností.

5. 2. 1. Kritéria pro sestavování sociometrického testu

Na tomto místě uvádíme možné okolnosti, které je nutné zohlednit při tvorbě sociometrického testu. (Pelikán, 1998, s. 197-199)

1. K jakému **účelu** bude sociometrické šetření použito:

- 1.1 k diagnostikování, resp. k výzkumu stavu vztahů ve skupině,
- 1.2 k diagnostikování a následné změně vztahů ve skupině,
- 1.3 ke konfrontaci formální struktury skupiny se strukturou neformální,
- 1.4 ke zjištění postavení jedinců ve skupině (sociální status).

2. Jaká má být **sféra výběru**:

- 2.1 výběr je proveden jen mezi přítomnými členy v rámci uzavřené skupiny,
- 2.2 výběr je prováděn v rámci uzavřené skupiny a mohou být do něj pojeti i jedinci, kteří do skupiny patří, a nejsou momentálně přítomni (všichni ovšem musí vědět, že jsou organickými členy skupiny),
- 2.3 výběr lze provádět i mimo uzavřenou skupinu (nedoporučováno)

3. Jaký může být **počet výběrů**:

- 3.1 počet možných výběrů je neomezený (nejčastěji doporučovaná varianta),
- 3.2 počet výběrů je omezen.

4. **Intenzita výběrů**:

- 4.1 je vysloven požadavek, aby zkoumaný jedinec seřadil výběry podle intenzity,
- 4.2 podobný požadavek neexistuje.

5. **Počet výběrových kritérií**:

- 5.1 výběry jsou prováděny pouze podle jednoho kritéria,
- 5.2 je použito více výběrových kritérií

6. **Druh výběrového kritéria**:

- 6.1 je použito pouze reálného kritéria (typu „Kterému spolužákovi ze třídy nejvíce důvěřuješ?“),
- 6.2 je použito potenciálního kritéria (typu „Kdybys měl zvolit jednoho spolužáka, s kterým bys chtěl na táboře sdílet jeden stan, kdo by to byl?“),
- 6.3 kombinace obou kritérií.

7. Odhad:

7.1 zkoumaná osoba je požádána, aby odhadla, jak jsou ostatními posuzovány jedinci ve skupině,

7.2 podobný odhad není požadován.

8. Samoodhad:

8.1 zkoumaná osoba je požádána, aby odhadla, jak je sama hodnocena jinými,

8.2 podobný požadavek nebyl stanoven.

5. 2. 3. Možnosti zpracování sociometrického testu

Výstupy sociometrických měření mohou být trojí. Jednak je to grafické znázornění výsledků testu, pomocí takzvaného sociogramu, který zobrazuje pozice členů ve skupině a jejich vzájemné vztahy.

Výhody sociogramu spočívají v tom, že získané informace jsou přehledné, souhrnné a mají didaktickou hodnotu.

Nevýhodou sociogramu je obtížná konstrukce při větším počtu osob a nemožnost sledovat více než jedno kritérium najednou.

Nejčastější typy sociogramů:

- neuspořádaný sociogram, který se využívá zejména u menších skupin, maximálně 10 členů,
- individualizovaný záznam znázorňuje sociogram každého jednotlivce,
- kruhový prostý sociogram, jenž odhaluje pouze rozdíly v počtu voleb mezi jednotlivými členy skupiny,
- hierarchický osový sociogram slouží k výraznému vytčení rozdílů v počtu přijetých voleb,
- hierarchický kruhový sociogram, který umožňuje diferenciaci osob podle pozice.

Další možností zpracování sociometrického šetření je sociometrická matice. Základní formou je sociometrická matice neuspořádaná. Jedná se o tabulku, která má n řádků a n sloupců, kde n je počet osob ve skupině. Řádky i sloupce shodně označíme symboly osob. Za předpokladu, že osoby nemají možnost vybírat samy sebe, tzn. využíváme nereflexivní sociometrické dotazování, proškrtneme diagonálu. Tvoří ji políčka tabulky, která vzniknou jako průsečík řádku a sloupce příslušné osoby. V řádcích označíme provedené výběry, pozitivní znaménkem plus a negativní znaménkem mínus. Ve sloupcích získáváme přehled o obdržených výběrech. Pokud není omezen počet výběrů, pak na pravé straně tabulky zavádíme sumaci provedených výběrů. Na spodní straně zavedeme vždy sumaci získaných výběrů.

Výhody sociometrické matice spočívají především v přehlednosti, můžeme rychle určit pozici členů skupiny podle počtu obdržených kladných či záporných voleb.

Nevýhodou sociometrické matice je ovšem to, že neposkytuje celkovou informaci o skupinové struktuře. Nedostatečně identifikuje možné podskupiny a zprostředkované vazby mezi členy skupiny.

Indexová analýza je matematické zpracování dat sociometrického testu. Je to třetí možnost interpretace získaných dat. Sociometrické indexy umožňují zejména přehledné statistické zpracování dat, nejčastěji bývají odvozeny z údajů sociometrické matice. Nevýhodou sociometrických indexů je jejich přesně vymezený vztah, který do určité míry snižuje jejich interpretační hodnotu. (Janoušek 1986, s. 202)

Vzhledem k tomu, že data zjištěná ze sociometrického testu nebudeme zpracovávat indexovou analýzou, nebudeme se jí v naší práci dále zabývat.

Při interpretaci výsledků sociometrického šetření si musíme uvědomit, že výsledky sociometrického šetření zpravidla odrážejí momentální situaci

ve třídě. Nevypovídají o tom, proč je situace v dané třídě právě taková. Výsledky mohou být ovlivněny sociální atmosférou v daném třídním kolektivu. Mají spíše deskriptivní charakter a nepostihují motivaci sociálních preferencí a odmítání. Pro každý sociometrický výzkum je charakteristická nestabilita měřených proměnných. Vztahy mezi jednotlivými členy skupiny podléhají v čase neustálým změnám, které poznamenávají i zjištěnou sociální strukturu skupiny.

Validita neboli platnost sociometrického testu byla ověřována různými způsoby. M. Petrusek o validitě sociometrického testu uvádí.

„Test je vysoce validní technikou měření verbálního sociopreferečního chování, které významně koresponduje se skutečnou socioprefereční orientací individua, je-li zajištěn vysoký stupeň pozitivní motivace k odpovědi a jsou-li odstraněny motivační zábrany. Srovnáním takto získaných dat s jinými sociálními jevy, měřeními jinými technikami, dospíváme ke zjištění významných empirických pravidelností, které však musí být vyloženy v v mimosociometrickém kontextu.“ (Petrusek, 1969 in Janoušek, 1986)

Učitel by měl být při interpretaci výsledků sociometrickými metodami opatrný, neměl by je absolutizovat a schematicky se jich držet. Takto získané výsledky slouží jako doplněk poznatků, které učitel získal pozorováním. Jejich výhodou je, že přinášejí informace jak o jednotlivých žácích a jejich pozici ve třídě, tak o celku třídy.

5. 2. 4. Sociometrický test

Sociometrie si všímá vnitřních vazeb a struktur ve skupině. Sociometrický test použijeme k odhalení vnitřních vztahů ve skupině a ke zjištění sociálního postavení jednotlivých členů třídy. Pro výzkum použijeme vlastní sociometrický test, jehož otázky zformulujeme na základě dříve zmíněných kritérií.

Pro sestavení sociometrického testu jsme zvolili následující kriteria. Test je určený k popsání stavu vztahů ve skupině a ke zjištění postavení jedinců v této skupině. Výběr dotazování prováděli jen mezi přítomnými členy, v rámci uzavřené skupiny. Počet možných výběrů je neomezený a seřazení výběrů podle intenzity nebylo požadováno. Situace, kterou dotazování hodnotí, je reálná. Odhad ani samoodhad jsme nepožadovali.

Na tomto místě uvádíme instrukci žáků, kterou jsme před vlastním vyplněním sociometrického testu zvolili.

„1. Vyber z Vaší třídy spolužáky, se kterými si nejvíc rozumíš.

2. Vyber z Vaší třídy spolužáky, se kterými si nerozumíš.

„Nejedná se o žádnou zkoušku. Z přítomných spolužáků ve třídě vyberte ty, o kterých si myslíte, že splňují daná kritéria otázek. Počet spolužáků, které vyberete, není omezený, můžete jich vybrat, kolik chcete. Na pořadí, ve kterém spolužáky uvedete, nezáleží. Pečlivě svou volbu zvažte. Protože tato volba je subjektivní záležitostí každého z vás, nebudou jednotliví členové skupiny vědět o výběrech druhých.“

Pro vyhodnocení sociometrického testu zvolíme sociometrickou matici, ze které odečteme pozice jednotlivých členů skupiny. Postavení každého jedince, jeho míru přijetí či odmítání si pro větší přehlednost znázorníme do individuálních sociogramů.

6. REALIZACE VÝZKUMU

Než byl dotazník Naše třída sociometrický test zadán respondentům a jejich učitelům, bylo uskutečnění výzkumu projednáno s ředitelkou školy. V každé třídě byly dotazníky a sociometrické testy zadávány osobně. Žádný z dotazníků nemusel být vyřazen, protože všechny splňovaly podmínky našeho výzkumu. Výzkum probíhal ve školních letech 2004/2005, 2005/2006, 2006/2007. U zkoumaných subjektů byla zachována naprostá anonymita.

Před samotným aktem vyplnění dotazníku byli žáci podrobně instruováni, jak postupovat.

6. 1. Charakteristika výzkumného vzorku

6. 1. 1. Obec a škola

Náš výzkum aktuálního školního klimatu školních tříd byl proveden v malé obci, která čítá 1 870 obyvatel. Místní základní škola má dvě budovy. V hlavní budově sídlí vedení školy, druhý stupeň a pátá třída. Nachází se zde odborná učebna pro výuku informatiky s interaktivní tabulí a 11 počítači, učebna chemie a hudební výchovy. V této budově jsou také dílny pro pracovní činnosti a speciální pec na vypalování keramiky. Za budovou školy se nachází tělocvična, kterou také využívají sportovní kluby a malé hřiště, kde lze hrát vybíjenou a fotbal. Vedle tohoto hřiště je rozběhová dráha a pískové doskočiště pro skok daleký.

V menší budově školy, která je od hlavní budovy vzdálená pouze několik metrů, se nachází první až čtvrtá třída a oddělení školní družiny. Rovněž je zde učebna hudební výchovy a keramická dílna. V budově je umístěna školní kuchyň a jídelna.

Základní škola má v tomto školním roce 174 žáků, kteří jsou rozděleni do devíti tříd. První i druhý stupeň má v každém ročníku jednu třídu.

Na prvním stupni pracuje 5 učitelek, dvě vychovatelky školní družiny a jedna osobní asistentka integrovaného žáka se specifickými poruchami učení. Na druhém stupni vyučuje celkem 5 učitelek, paní ředitelka a paní zástupkyně.

Ve zdejší škole se žáci vzájemně dobře znají. Společně se účastní školních akcí. Domníváme se, že tato atmosféra přispívá k lepšímu klimatu školy. Jak jsme již uvedli, první až čtvrtá třída se nachází v jiné budově než pátá třída a druhý stupeň. Žáci po absolvování čtvrté třídy musí přejít na druhou budovu. Je to pro ně velká změna, mění se jim nejenom třída, školní budova, ale i třídní učitelka. Na oběd musí žáci přecházet do jiné budovy. Domníváme se, že i tento faktor by se mohl promítnout do hodnocení klimatu třídy. Vzhledem k tomu, že jsme sociální klima ve čtvrtém ročníku nešetřili, nemůžeme říci, do jaké míry je tato domněnka pravdivá.

6. 1. 2. Charakteristika šetřených tříd

Výzkum sociálního klimatu školní třídy byl proveden ve stejné třídě ve školních letech 2004/2005; 2005/2006; 2006/2007. Pro přehlednost uvádíme celkové počty žáků a rozložení pohlaví žáků v tabulce.

Tabulka 2: Počty žáků v jednotlivých třídách

Školní rok	Třída	Celkem	Dívky	Chlapci
2004/2005	5.	19	7	12
2005/2006	6.	18	7	11
2006/2007	7.	18	8	10

Třída 5.

V této třídě probíhal výzkum ve školním roce 2004/2005, v průběhu měsíce dubna. Do třídy chodilo celkem 19 žáků, 7 dívek a 12 chlapců. Třídu navštěvoval jeden žák, který v minulosti opakoval ročník. Všichni žáci byli ve věku 10-12 let. Žáci začali chodit do budovy druhého stupně, změnila se jim

třídní učitelka. Výzkumu se zúčastnilo všech 19 žáků spolu se svou třídní učitelkou.

Třída 6.

Tuto třídu v době výzkumu, tedy v dubnu ve školním roce 2005/2006, navštěvovalo celkem 18 žáků. Z toho 7 dívek a 11 chlapců. Celkový počet žáků se tedy o jednoho snížil. Jeden žák po ukončení 5. třídy odešel na jinou základní školu. Žáci třídy byli ve věku 11–13 let. Ve třídě se nachází jeden žák, který v minulosti opakoval ročník. V tomto školním roce třída získala novou třídní učitelku. Všech 18 žáků spolu se svou třídní učitelkou se výzkumu zúčastnilo.

Třída 7.

Výzkum sociálního klimatu se v této třídě uskutečnil v letošním školním roce, tj. v roce 2006/2007. Vzhledem k termínu odevzdání diplomové práce se doba výzkumu posunula z měsíce dubna na počátek února. I tuto skutečnost bude nutné vzít v úvahu při vyhodnocování výsledků. V době výzkumu navštěvovalo třídu celkem 18 žáků, 8 dívek a 10 chlapců. Po ukončení šestého ročníku odešel jeden žák na jinou základní školu. Na začátku školního roku 2006/2007 přistoupila nová žákyně. Žáci ve třídě byli ve věku 12–13 let. Ve třídě nebyl žádný žák, který v minulosti opakoval ročník. Výzkumu se zúčastnilo všech 18 žáků spolu se svou třídní učitelkou.

6. 2. Prezentace výsledků a interpretace

Jak jsme již dříve uvedli dotazník Naše třída vyplňovali žáci i učitelé ve třech po sobě následujících školních letech. Porovnávali jsme tedy nejen výsledky v jednotlivých letech, ale také rozdíl v názorech učitelů a žáků a dále pak odlišnosti v pohledu chlapců a dívek.

Výsledky našeho výzkumu jsme konfrontovali s výsledky a názory odborníků jako jsou Lašek, Mareš, Linková, Průcha a Grecmanová, kteří se zabývají otázkou sociálního klimatu ve školní třídě.

Zjištěné hodnoty budeme porovnávat jednak vzhledem k maximálnímu a minimálnímu možnému počtu bodů pro každou proměnnou a jednak vzhledem k počtu bodů, který je pro jednotlivé parametry nejpříznivější. Zjištěné hodnoty budeme nazývat průměrné, podprůměrné a nadprůměrné.

Každá proměnná může být hodnocena minimálně pěti a maximálně patnácti body. (Rybičková, 2003)

Pro proměnnou soudržnost třídy a spokojenost ve třídě platí, čím vyšší bodové hodnocení, tím lépe. U parametru třenice, soutěživost a obtížnost učení je lepší získání nejnižšího počtu bodů. (Ditrich 1993, s. 58)

Při hodnocení sociálního klimatu třídy různými pohledy (třídní učitelka x žáci, dívky x chlapci) vznikaly bodové rozdíly. Domníváme se, že bodový rozdíl menší než 1,00 bodu můžeme považovat za zanedbatelný.

6. 2. 1. Školní rok 2004/2005

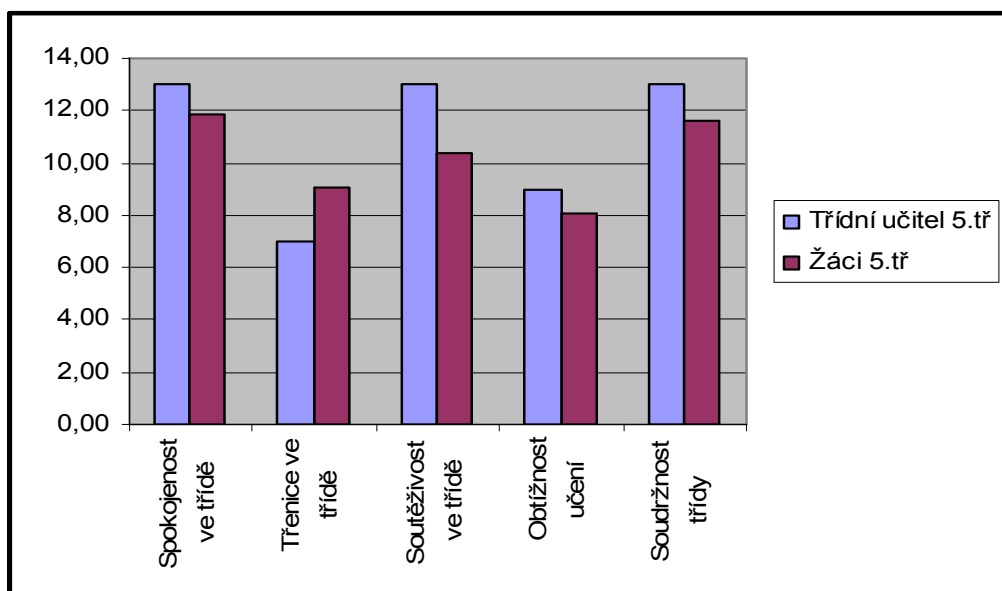
6. 2. 1. 1. Hodnocení sociálního klimatu třídy třídní učitelkou a žáky

Ve školním roce 2004/2005 respondenti chodili do 5. třídy. V tabulce u jednotlivých proměnných prezentujeme počet bodů, které jednotlivým parametrům přidělila třídní učitelka vedle průměrného skupinového skóre třídy.

Tabulka 3: Aktuální klima ve třídě pohledem třídní učitelky a žáků šk. r. 2004/2005

PROMĚNNÁ	5.TŘÍDA	
	Třídní učitelka	Žáci
Spokojenost ve třídě	13,00	11,84
Třenice ve třídě	7,00	9,10
Soutěživost ve třídě	13,00	10,37
Obtížnost učení	9,00	8,05
Soudržnost třídy	13,00	11,63

Graf 1: Porovnání proměnných mezi třídní učitelkou a žáky šk. r. 2004/2005



Spokojenost ve třídě a soudržnost třídy hodnotili žáci i třídní učitelka nadprůměrně. Třídní učitelka charakterizovala míru soudržnosti a spokojenosti jako vyšší. Domníváme se, že z pohledu těchto dvou proměnných byla situace ve třídě velmi dobrá.

Pohled třídní učitelky na třenice ve třídě byl příznivější než pohled žáků. Celkově hodnotíme míru třenic jako průměrnou.

Parametr obtížnost učení hodnotili žáci i učitelka velmi podobně. Bodový rozdíl v hodnocení žáků a třídní učitelky byl 0,95 (tab. 3). Domníváme se, že pro žáky v páté třídě nebylo učení obtížné a nebylo pro ně stresorem.

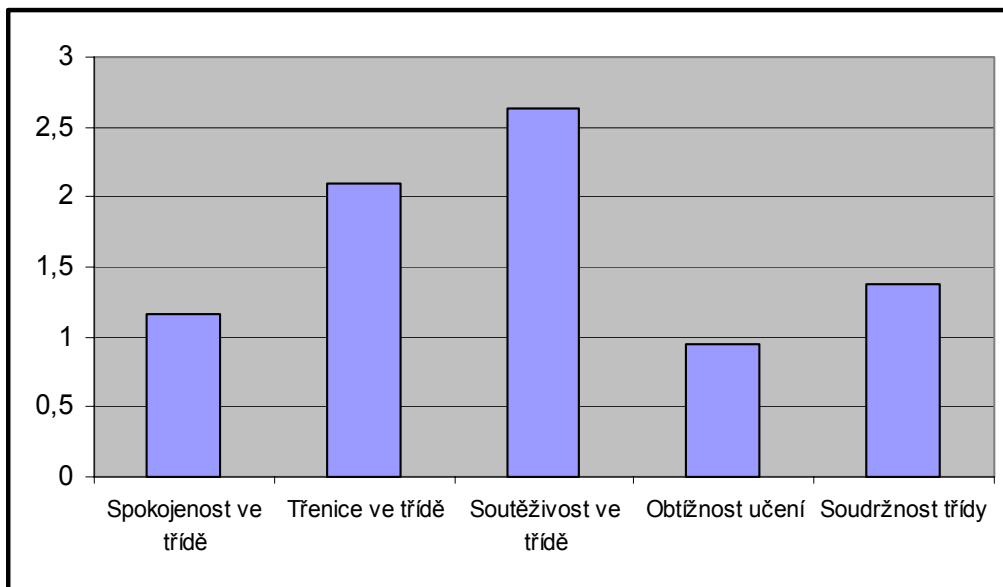
Nejhorší bodové hodnocení ze všech proměnných získala proměnná soutěživost, jak od třídní učitelky, tak od žáků. Učitelka viděla vyšší míru soutěživosti, než sami žáci. Domníváme se, že příčinou této situace mohl být fakt, že pro některé žáky představovalo samotné soutěžení určitou zátěž a stres. Proto v dotazníku konstatovali, že se u nich ve třídě soutěží hodně. Byli to většinou žáci méně nadaní, kteří se v soutěžích nedokázali prosadit, což mohlo negativně ovlivňovat a snižovat jejich sebevědomí. Pro žáky bystré a nadané bylo soutěžení možností, jak se předvést a jak ukázat, že jsou lepší než spolužák.

Pokud jsme porovnali pohled třídní učitelky s hodnocením žáků, zjistili jsme, že nejmenší rozdíly byly v parametrech obtížnost učení a spokojenost ve třídě. Naopak největšího bodového rozdílu dosáhla proměnná soutěživost.

Tabulka 4: *Bodový rozdíl v hodnocení jednotlivých proměnných třídní učitelkou a žáky šk. r. 2004/2005*

PROMĚNNÁ	5.TŘÍDA
	Bodový rozdíl
Spokojenost ve třídě	1,16
Třenice ve třídě	2,10
Soutěživost ve třídě	2,63
Obtížnost učení	0,95
Soudržnost třídy	1,37

Graf 2: Porovnání bodových rozdílů v jednotlivých proměnných mezi třídní učitelkou a žáky šk. r. 2004/2005



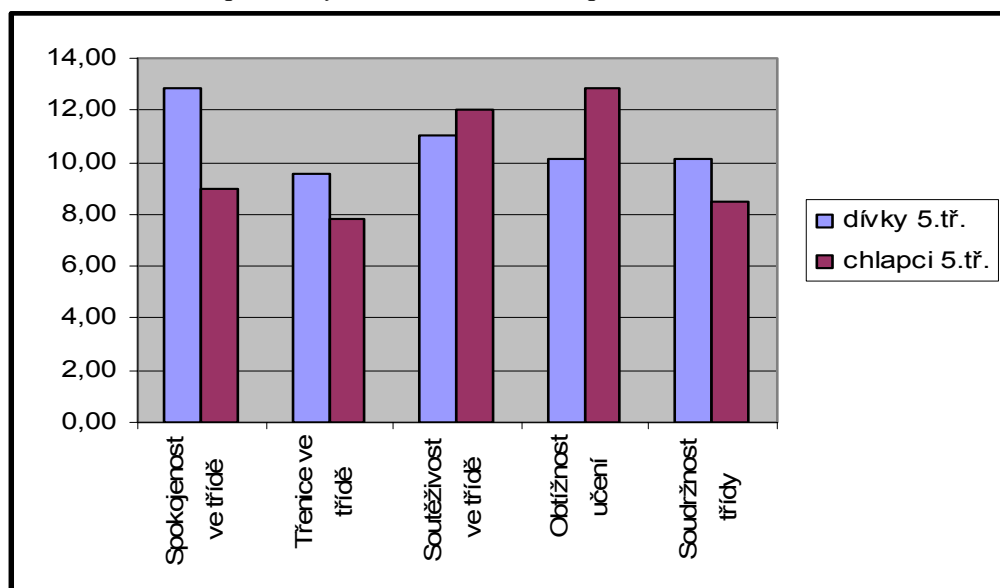
6. 2. 1. 2. Hodnocení sociálního klimatu třídy dívkami a chlapci

V následující tabulce si představíme názory dívek a chlapců na aktuální klima třídy.

Tabulka 5: Aktuální klima ve třídě pohledem dívek a chlapců šk. r. 2004/2005

PROMĚNNÁ	5.TŘÍDA	
	Dívky	Chlapci
Spokojenost ve třídě	12,86	9,00
Tření ve třídě	9,57	7,83
Soutěživost ve třídě	11,00	12,00
Obtížnost učení	10,14	12,88
Soudržnost třídy	10,14	8,50

Graf 3: Porovnání proměnných mezi dívkami a chlapci šk. r. 2004/2005



První proměnnou, kterou jsme porovnávali, byla spokojenost ve třídě. Dívky vykazovaly mnohem vyšší spokojenost ve třídě než chlapci. Zatímco jejich průměrné bodové skóre se blížilo k maximálnímu možnému hodnocení (15 bodů), chlapci v této proměnné dosahovali pouze průměrné hodnoty. V názoru na spokojenost ve třídě se dívky a chlapci nejvíce lišili

Druhou sledovanou proměnou byly třenice ve třídě. Dívky vnímaly třenice ve třídě jako častější. Chlapci třenice tolik nepocíťovali, hodnocení třenic chlapci se pohybovalo v pásmu průměru. Podle J. Laška (2005, s. 62) dívky vidí třenice jako častější, než chlapci. Jsou častěji svědkem třenic, někdy bývají i jejich příčinou. Zatímco chlapci považují třenice za přirozené.

Dále jsme sledovali soutěživost ve třídě. Dívky i chlapci vnímali soutěživost ve třídě podobně. Mírně vyšší míru soutěživosti pocíťovali chlapci.

Nejhůře se nám jevil parametr obtížnost učení z pohledu chlapců. Pro chlapce bylo učení mnohem obtížnější než pro dívky. Předpokládáme, že tato

situace mohla být způsobena horšími studijními výsledky chlapců v této třídě. V důsledku toho se chlapcům mohlo zdát učivo obtížnější a náročnější.

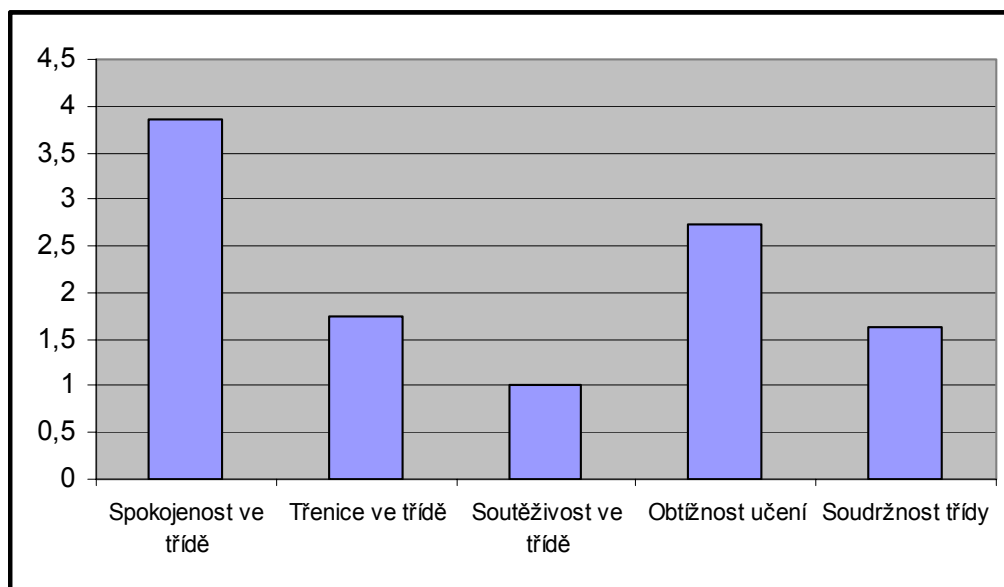
Třidu vnímaly dívky jako soudržnější. Také Jan Lašek (2005, s. 61) ve svém výzkumu uvádí, že dívky vykazují vyšší soudržnost než chlapci.

Pokud jsme porovnali hodnocení dívek a chlapců v jednotlivých proměnných zjistili jsme, že největší bodový rozdíl vykazoval parametr spokojenost ve třídě a nejmenší bodový rozdíl parametr soutěživost. (tab.6)

Tabulka 6: Bodový rozdíl v hodnocení jednotlivých proměnných dívkami a chlapci šk. r. 2004/2005

PROMĚNNÁ	5.TŘÍDA
	Bodový rozdíl
Spokojenost ve třídě	3,86
Třenice ve třídě	1,74
Soutěživost ve třídě	1,00
Obtížnost učení	2,74
Soudržnost třídy	1,64

Graf 4: Porovnání bodových rozdílů v jednotlivých proměnných mezi dívkami a chlapci šk. r. 2004/2005



6. 2. 1. 3. Pozice žáků ve třídě

Na základě sestavené sociometrické matice si popíšeme neformální strukturu pozic ve skupině. (příloha 10. 4., s. 103)

Respondenti odevzdali celkem 48 pozitivních a 38 negativních voleb. Ve skupině je sedm vzájemně kladných výběrů, dva vzájemně záporné výběry a čtyři protichůdné výběry. Velký počet protichůdných výběrů bývá příčinou nedostatečně čitelného sociálního klimatu ve skupině (Řezáč, 1998, s. 239).

Největší počet pozitivních výběrů, celkem osm a zároveň žádnou negativní volbu, získal žák S. Předpokládáme, že tento žák vystupuje i v pozici formálního vůdce skupiny. Mohli bychom ho označit za „hvězdu“ (Nakonečný, 1999, s. 230). Na druhém místě je žák R se sedmi pozitivními a jednou negativní volbou. Třetí místo, s naprosto stejným počtem pěti kladných voleb a žádnou zápornou volbou, získaly žákyně K a O. Tito členové třídy patří k nejoblíbenějším členům skupiny. Jsou to žáci s výborným prospěchem, jsou kamarádští a ochotni svým spolužákům pomoci. Jsou populární a oblíbení mezi spolužáky ve třídě.

Deset negativních výběrů a žádnou pozitivní volbu získal žák Q. Podle Nakonečného (1999, s. 230) ho můžeme označit za „antihvězdu“ nebo outsidera skupiny. Počtem sedmi negativních voleb a jedné pozitivní se na druhém místě umístil žák P. Třetí místo zaujímá žák I, který obdržel šest negativních voleb a jednu pozitivní. Žáky s největším počtem negativních voleb a nízkým počtem voleb pozitivních můžeme označit za nepopulární či odmítané. Tito žáci patří mezi prospěchově podprůměrné. Domníváme se, že bychom jejich neoblíbenost ve třídě mohli přisoudit zejména nevhodnému chování o přestávkách i při hodinách. Patří mezi žáky, kteří si neplní povinnosti, často zapomínají, působí rušivě při hodinách. Myslíme si, že právě tyto skutečnosti mohou negativně ovlivňovat mínění většiny respondentů.

Z individuálního sociogramu (příloha 10. 7., s. 106) je patrné, že právě nejvíce odmítaný žák Q a odmítaný žák I usilují o navázání kontaktů. Žák Q

i žák I odevzdali celkem pět voleb. Tito žáci jsou skupinou odmítáni, ale sami usilují o navázání kontaktů.

Nejmenší počet všech voleb a to jednu získala žákyně A. Podle J. Řezáče (1999, s. 237) můžeme tuto žákyni označit za opomíjenou. Sama odevzdala pět voleb, což svědčí o tom, že usiluje o navázání vztahů. Ve třídě se jí však nedostává patřičné odezvy.

Ve skupině se nenachází žádný izolát. M. Nakonečný (1999, s. 230) označuje za izoláty právě ty jedince, kteří ani nevolí ani nejsou voleni. Žijí na okraji skupiny.

6. 2. 2. Školní rok 2005/2006

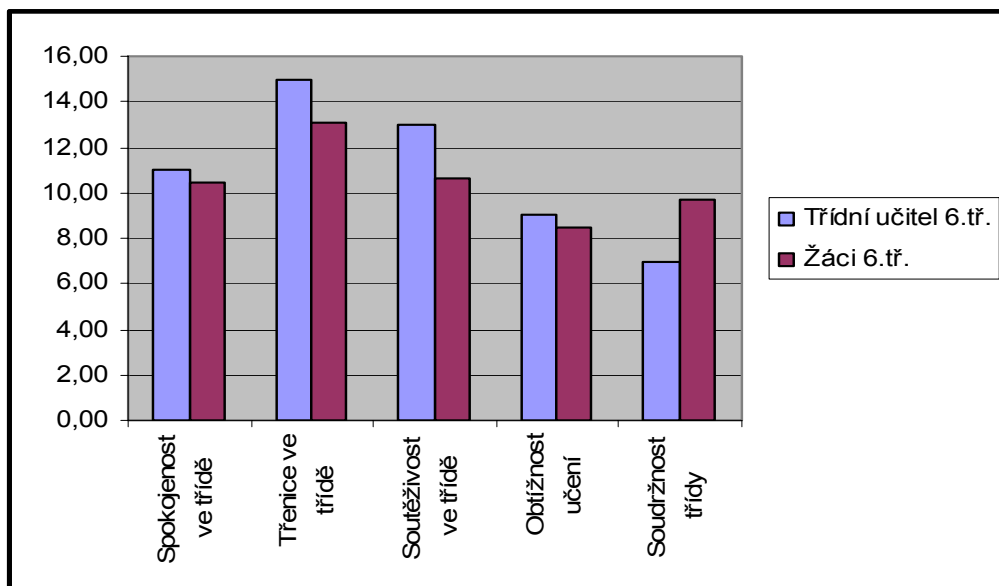
6. 2. 2 .1. Hodnocení sociálního klimatu třídy třídní učitelkou a žáky

V tomto školním roce navštěvovali žáci 6. třídu. Jak jsme již dříve uvedli, jeden žák třídu opustil a přestoupil na jinou školu. Domníváme se, že změna třídní učitelky mohla mít vliv na vnímání klimatu třídy.

Tabulka 7: Aktuální klima ve třídě pohledem třídní učitelky a žáků šk. r. 2005/2006

PROMĚNNÁ	6.TŘÍDA	
	Třídní učitelka	Žáci
Spokojenost ve třídě	11,00	10,44
Třenice ve třídě	15,00	13,11
Soutěživost ve třídě	13,00	10,67
Obtížnost učení	9,00	8,50
Soudržnost třídy	7,00	9,66

Graf 5: Porovnání proměnných mezi třídní učitelkou a žáky šk. r. 2005/2006



Domníváme se, že v této třídě lze za poměrně uspokojivý výsledek považovat hodnocení spokojenosti ve třídě. Žáci i třídní učitelka ji hodnotili jako nadprůměrnou. Rovněž obtížnost učení vykazovala příznivé hodnocení. Nepatrné bodové rozdíly svědčí o tom, že obtížnost učení a spokojenost vnímali žáci i třídní učitelka stejně. (tab. 8)

Nyní se zaměříme na parametr soutěživost ve třídě. Třídní učitelka viděla třídu soutěživější, než sami žáci. Z pohledu psychologů může klima soutěživosti vytvářet na žáka tlak. Učitel by měl mít na mysli, že soutěživost nemusí být motivující pro slabší žáky, pro ně by měli učitelé zařazovat více kooperativních činností.

„Pokud je žák úspěšný, pozitivně to upevňuje jeho sebehodnocení a žák je ve třídě spokojený. Méně úspěšní žáci soutěží méně a v dotazníku většinou konstatují, že se v jejich třídě soutěží hodně. Ve třídě jsou však spokojeni také.“ (Lašek 2003, s. 61)

Třenice vnímala třídní učitelka i žáci jako velmi vysoké. Učitelka označila třenice ještě častěji než žáci. Dosažené vysoké skóre (tab. 7) vypovídá o tom, že atmosféra ve třídě nebyla příliš přátelská.

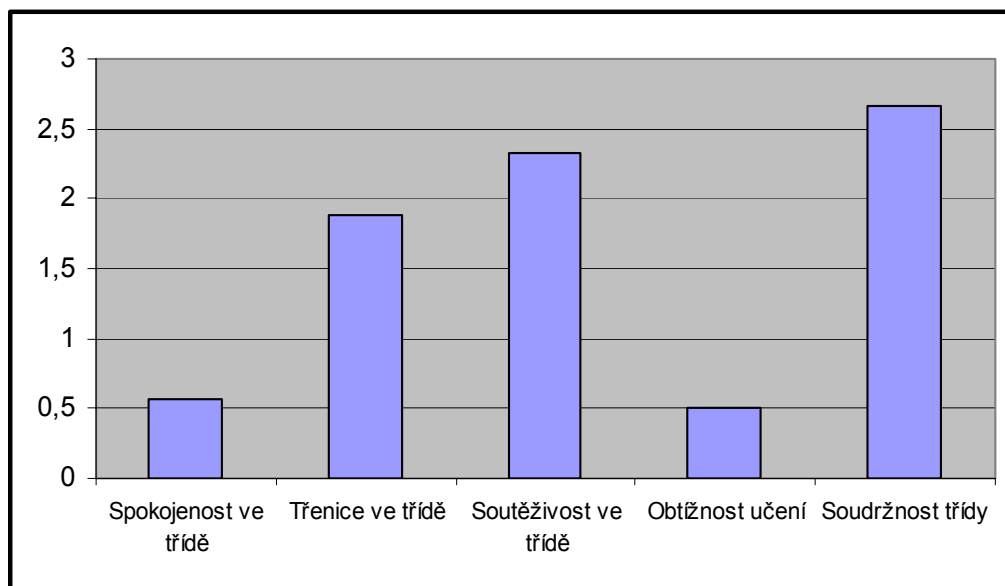
Soudržnost třídy byla hodnocena třídní učitelkou jako podprůměrná, žáci ji vnímali jako průměrnou. Z pohledu třídní učitelky získala proměnná třenice ve třídě nejhorší bodové skóre vůbec. Podle Laška (2003, s. 60) s nárůstem třenic klesá soudržnost třídy. Domníváme se, že vzhledem k dosaženým hodnotám můžeme konstatovat, že se toto tvrzení potvrdilo. (tab. 7)

Nejmenší bodový rozdíl ve vnímání klimatu třídy třídní učitelkou a žáky byl u proměnných spokojenost ve třídě a obtížnost učení. Naopak největšího bodového rozdílu dosáhly proměnné soudržnost třídy a soutěživost.

Tabulka 8: Bodový rozdíl v hodnocení jednotlivých proměnných třídní učitelkou a žáky šk. r. 2005/2006

PROMĚNNÁ	6.TŘÍDA
	Bodový rozdíl
Spokojenost ve třídě	0,56
Třenice ve třídě	1,89
Soutěživost ve třídě	2,33
Obtížnost učení	0,50
Soudržnost třídy	2,66

Graf 6: Porovnání bodových rozdílů v jednotlivých proměnných mezi třídní učitelkou a žáky šk. r. 2005/2006

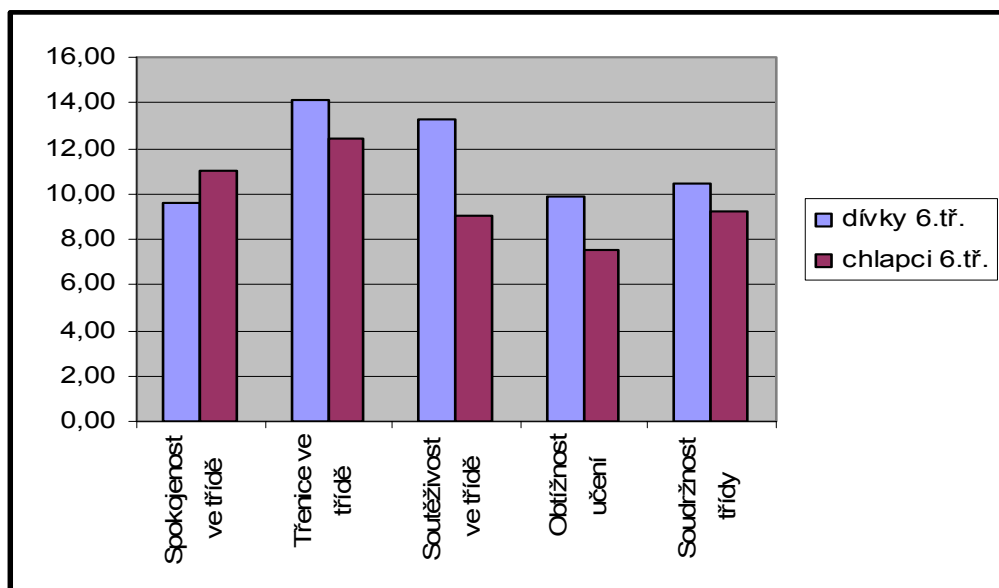


6. 2. 2. 2. Hodnocení sociálního klimatu třídy dívkami a chlapci

Tabulka 9: Aktuální klima ve třídě pohledem dívek a chlapců šk. r. 2005/2006

PROMĚNNÁ	6.TŘÍDA	
	Dívky	Chlapci
Spokojenost ve třídě	9,57	11,00
Třenice ve třídě	14,14	12,45
Soutěživost ve třídě	13,29	9,00
Obtížnost učení	9,87	7,55
Soudržnost třídy	10,43	9,18

Graf 7: Porovnání proměnných mezi dívkami a chlapci šk. r. 2005/2006



Nejprve se zaměříme na parametry spokojenost ve třídě a soudržnost třídy. Při porovnání těchto proměnných jsme zjistili, že dívky se ve třídě cítily méně spokojené než chlapci. Naopak míru soudržnosti třídy vnímaly dívky jako vyšší.

Soutěživost ve třídě hodnotily dívky jako výrazně vyšší. Předpokládáme, že jednou z příčin by mohly být lepší studijní výsledky dívek. Soutěživost mohly vnímat jako motivační faktor. Chlapci, kteří patří ve studiu spíše k slabšímu průměru, vnímali soutěživost jako nepříjemnou.

Třeníce ve třídě prožívaly více opět dívky. Předpokládáme, že byly častějšími svědky třenic a potyček mezi chlapci. Často mohly být i jejich příčinou.

Podle J. Laška (2003,s. 60) Souvisí míra třenic s obtížností učení. Čím jsou třenice častější, jejich hodnocení je vyšší, tím vyšších hodnot dosahuje obtížnost učení.

V našem šetření chlapci vnímali třenice ve třídě méně a dosahovali také nižších hodnot v parametru obtížnost učení. Přesně opačná situace nastala

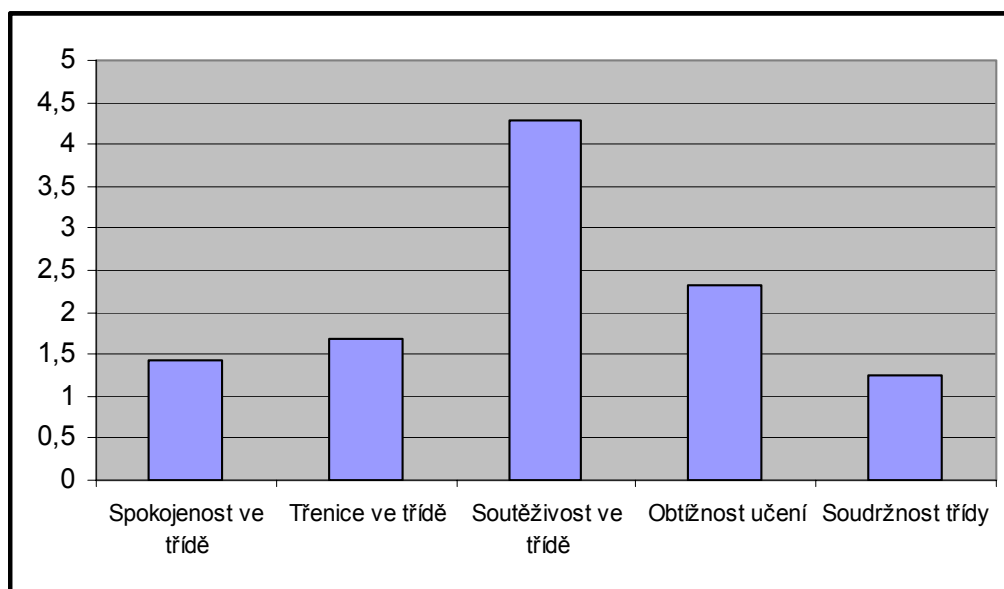
u dívek, třenice viděly častěji a učení vnímaly jako obtížnější. Námi zjištěný výsledek se shoduje s tvrzením J. Laška.

Pokud zhodnotíme bodové rozdíly ve vnímání sociálního klimatu dívkami a chlapci musíme konstatovat, že největšího bodového rozdílu dosáhl parametr soutěživost. Tuto proměnnou vnímaly dívky a chlapci naprosto odlišně. Bodový rozdíl byl 4,29 bodu. Naproti tomu nejmenší bodový rozdíl vykazovala proměnná soudržnost třídy. (tab.10)

Tabulka 10: Bodový rozdíl v hodnocení jednotlivých proměnných dívkami a chlapci šk. r. 2005/2006

PROMĚNNÁ	6.TŘÍDA
	Bodový rozdíl
Spokojenost ve třídě	1,43
Třenice ve třídě	1,69
Soutěživost ve třídě	4,29
Obtížnost učení	2,32
Soudržnost třídy	1,25

Graf 8: Porovnání bodových rozdílů v jednotlivých proměnných mezi dívkami a chlapci 2005/2006



6. 2. 2. 3. Pozice žáků ve třídě

Nyní si představíme strukturu pozic ve skupině. Potřebné hodnoty odečteme ze sociometrické matice. (příloha 10. 5., s.104)

V tomto šetření respondenti odevzdali celkem 45 kladných voleb a 40 záporných voleb. Oboustranných kladných voleb bylo jedenáct, oboustranné volby záporné byly čtyři. Protikladné volby byly ve třídě pouze dvě.

Nejvíce pozitivních voleb získal žák R, který současně obdržel jednu negativní volbu. Na druhém místě se umístila žákyně K s celkovým počtem pět kladných voleb a žádnou volbou zápornou. Je třeba podotknout, že tato žákyně odevzdala také nejvíce voleb. Třetí pozici zaujala žákyně O a žák F se stejným počtem kladných i záporných voleb. Žáka R jsme označili za vůdce skupiny. Tento žák patřil i v minulém školním roce k populárním žákům ve třídě. Domníváme se, že jedním z hlavních důvodů, které vynesly žáka R do pozice hvězdy byla především jeho kamarádkost, ochota pomoci druhým, ale také dobrý prospěch. Jednalo se o žáka, který nevyvolával konflikty. Pokud se ve třídě nějaké vyskytly, snažil se je řešit.

Žákem nejméně oblíbeným byl žák Q, který obdržel pouze jednu pozitivní volbu a jedenáct záporných výběrů. Na druhém místě byl žák P a I se stejným počtem kladných i záporných voleb. Počet obdržených záporných výběrů byl o čtyři volby menší než u žáka Q, tedy sedm. Myslíme si, že můžeme říci, že žák Q byl třídou jednoznačně odmítaným. Tento žák odevzdal tři volby, jednu negativní a dvě pozitivní. Žáci P a I byli skupinou spíše odmítáni, záporné volby významně převažovaly nad volbami pozitivními. Žák I odevzdal pět výběrů, dva pozitivní a tři záporné. Žák P o navázání kontaktů příliš neusiloval, odevzdal pouze dvě volby, jednu pozitivní a jednu negativní.

V této skupině se nenacházeli žádní žáci, které bychom mohli označit za izoláty (Nakonečný, 1999, s. 230). Nikdo ze členů třídy nezůstal bez kladné či záporné volby. Každý žák odevzdal alespoň jednu volbu.

Nejmenší počet voleb obdržela žákyně A. Celkem dvě volby, jednu pozitivní a jednu negativní. Tato žákyně odevzdala šest voleb. (příloha 10. 8., s. 108)

6. 2. 3. Školní rok 2006/2007

6. 2. 3. 1. Hodnocení sociálního klimatu třídy třídní učitelkou a žáky

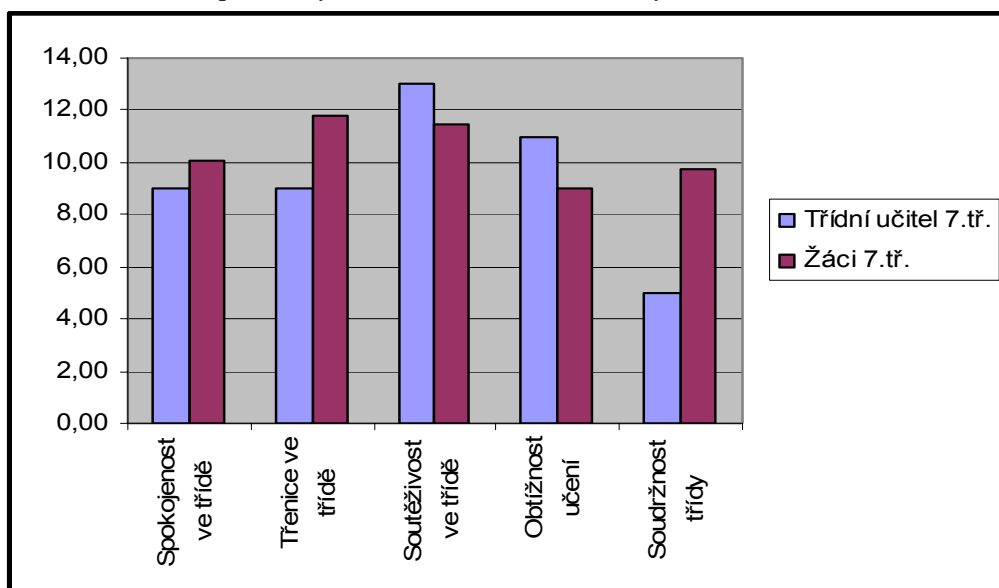
Jedná se o letošní školní rok, žáci navštěvují sedmý ročník. Jak jsme již dříve jsme zmínili, ze třídy odešel jeden žák a přistoupila jedna nová žákyně. Počet žáků tak zůstává stejný jako v uplynulém školním roce tedy 18.

Nejprve si představíme názor třídní učitelky a názor žáků na sociální klima třídy.

Tabulka 11: Aktuální klima ve třídě pohledem třídní učitelky a žáků šk. r. 2006/2007

PROMĚNNÁ	7.TŘÍDA	
	Třídní učitelka	Žáci
Spokojenost ve třídě	9,00	10,06
Třenice ve třídě	9,00	11,83
Soutěživost ve třídě	13,00	11,44
Obtížnost učení	11,00	9,00
Soudržnost třídy	5,00	9,78

Graf 9: Porovnání proměnných mezi třídní učitelkou a žáky šk. r. 2006/2007



Proměnná spokojenost ve třídě byla na úrovni průměru. Pohled třídní učitelky na tento parametr byl o něco nepříznivější než pohled žáků.

Velmi podobně dopadla proměnná obtížnost učení, také zde lepších hodnot dosáhlo průměrné skupinové skóre třídy. Učitelka i žáci hodnotili proměnnou obtížnost učení jako průměrnou. (tab.12)

Třenice ve třídě více prožívali žáci než třídní učitelka. Žáci viděli třenice častěji. Domníváme se, že tato situace mohla být způsobena dospíváním, žáci si více uvědomovali vzniklé konflikty ve třídě a před třídní učitelkou dokázali předstírat, že nejsou žádné problémy. Učitel, který dobře znal svou třídu, o potyčkách a konfliktech věděl.

Třídní učitelka viděla třídu soutěživější, než sami žáci. U této proměnné dosahovaly výsledky z pohledu třídní učitelky i žáků horšího průměru. Podle Laška (2003, s. 60) úroveň soutěživosti určuje do značné míry učitel a škola, kde se žáci nejen učí, ale své vědomosti si poměřují jak s tím, co požaduje učitel, tak i s vědomostmi ostatních žáků. Soutěživost nesouvisí ani

s prožitkem obtížnosti školní práce, ani se soudržností. V soutěživosti si děti měří síly, porovnávají své výkony s výkony ostatních.

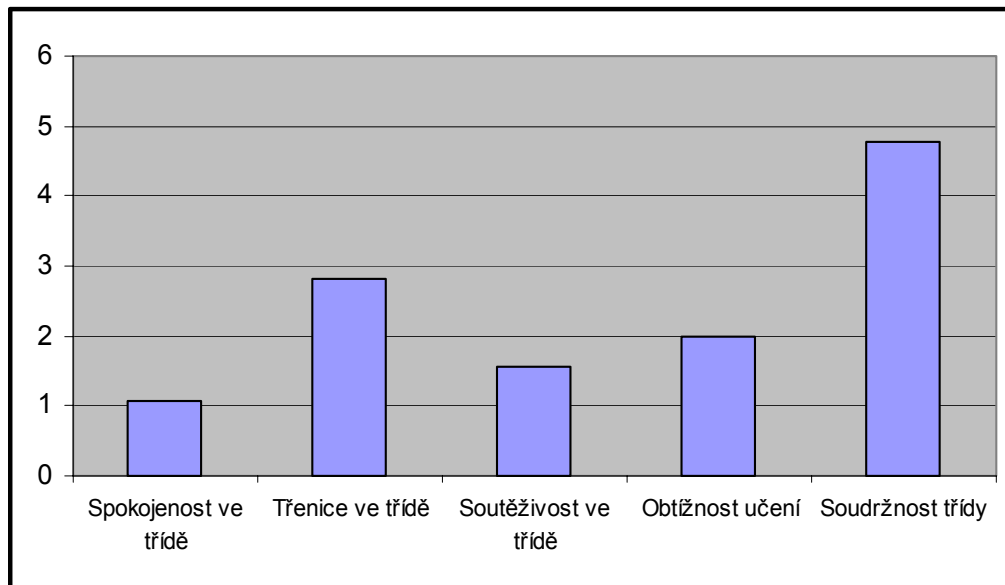
Pro proměnnou soudržnost třídy, bylo hodnocení třídní učitelkou velmi nepříznivé, dosáhlo vůbec nejnižší možné hodnoty. Třídu hodnotila třídní učitelka jako velmi nesoudržnou. Zatímco třída tuto proměnnou hodnotila průměrnými hodnotami.

Pokud jsme srovnali pohled třídní učitelky a žáků ve všech proměnných zjistili jsme, že nejmenšího bodového rozdílu dosáhla proměnná spokojenost ve třídě a soutěživost ve třídě. Největší názorový rozdíl mezi třídní učitelkou a žáky byl v proměnné soudržnost třídy.

Tabulka 12: Bodový rozdíl v hodnocení jednotlivých proměnných třídní učitelkou a žáky šk. r. 2006/2007

PROMĚNNÁ	7.TŘÍDA
	Bodový rozdíl
Spokojenost ve třídě	1,06
Třenice ve třídě	2,83
Soutěživost ve třídě	1,56
Obtížnost učení	2,00
Soudržnost třídy	4,78

Graf 10: Porovnání bodových rozdílů v jednotlivých proměnných mezi třídní učitelkou a žáky šk. r. 2006/2007



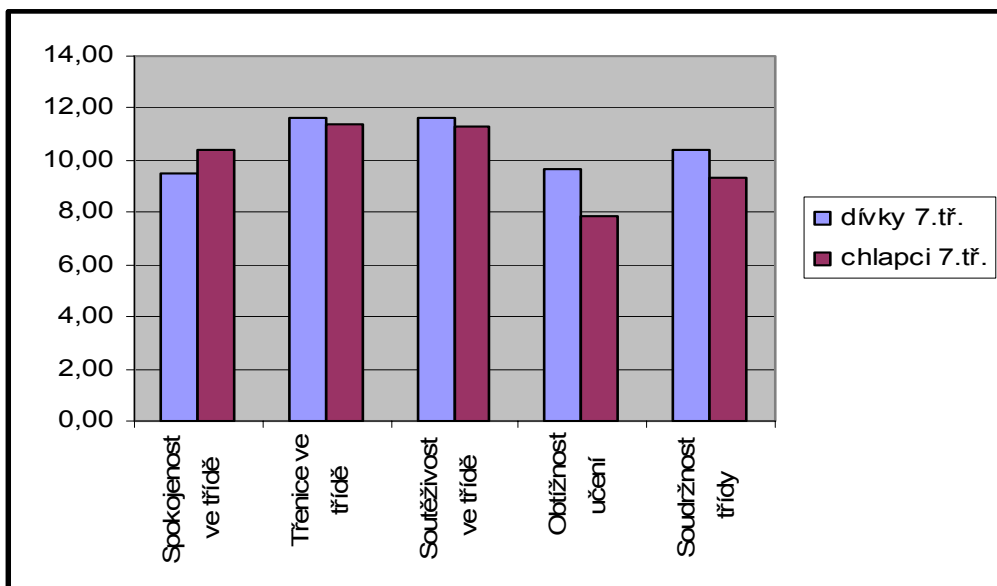
6. 2. 3. 2. Hodnocení sociálního klimatu třídy dívkami a chlapci

V následující tabulce a grafu budeme prezentovat pohled dívek a chlapců na sociální klima třídy.

Tabulka 13: Aktuální klima ve třídě pohledem dívek a chlapců šk. r. 2006/2007

PROMĚNNÁ	7.TŘÍDA	
	Dívky	Chlapci
Spokojenost ve třídě	9,50	10,40
Třenice ve třídě	11,63	11,40
Soutěživost ve třídě	11,63	11,30
Obtížnost učení	9,63	7,90
Soudržnost třídy	10,38	9,30

Graf 11: Porovnání proměnných mezi dívkami a chlapci šk. r. 2006/2007



U proměnné třenice ve třídě se opět potvrdilo, že dívky konflikty ve třídě vnímaly intenzivněji než chlapci. Také touha po soutěživosti byla větší u dívek než u chlapců. Podle J. Laška (2003, s. 60) s nárůstem soutěživosti narůstá i pocit obtížnost školní práce. Pokud jsme porovnali hodnoty uvedené v tabulce 13, zjistili jsme, že dívky vykazovaly větší míru soutěživosti a pociťovaly také větší obtížnost učení. U chlapců to bylo přesně naopak. Udávali nižší míru soutěživosti a také nižší hodnoty v parametru obtížnost učení.

Dívky vnímaly významně vyšší soudržnost třídy než chlapci. Spokojenost hodnotily stejně vysokou jako chlapci. (Lašek 2003, s. 61)

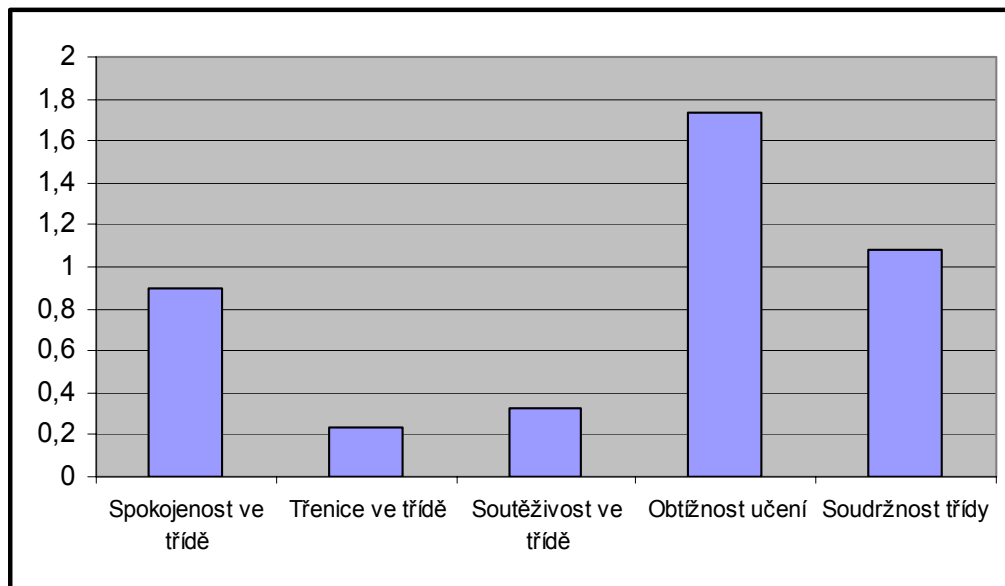
Soudržnost třídy získala lepší skupinové skóre od dívek, jež vnímaly třídu soudržnější než chlapci. Dle tabulky 14 se však domníváme, že se nejednalo o významně vyšší soudržnost, bodový rozdíl byl pouze 1,08 bodu. Domníváme se, že dívky a chlapci se ve třídě cítili stejně spokojeni, neboť bodový rozdíl v hodnocení této proměnné chlapci a dívkami byl pouze 0,90 bodu.

Při porovnání průměrného skupinového skóre dívek a chlapců vznikl u třech proměnných (spokojenost, třenice a soutěživost) bodový rozdíl menší než jeden bod. Parametr třenice ve třídě dosáhl nejnižšího bodového rozdílu. Zbývající bodové rozdíly přesáhly sice hodnotu jednoho bodu, ale nejsou tak výrazné. Největšího bodového rozdílu dosáhla proměnná obtížnost učení.

Tabulka 14: *Porovnání bodových rozdílů v jednotlivých proměnných mezi dívkami a chlapci šk. r. 2006/2007*

PROMĚNNÁ	7.TŘÍDA
	Bodový rozdíl
Spokojenost ve třídě	0,9
Třenice ve třídě	0,23
Soutěživost ve třídě	0,33
Obtížnost učení	1,73
Soudržnost třídy	1,08

Graf 12: *Porovnání bodových rozdílů v jednotlivých proměnných mezi dívkami a chlapci šk. r. 2006/2007*



6. 2. 3. 3. Pozice žáků ve třídě

Jaké byly pozice jednotlivých žáků ve skupině a jaké byly vztahy v této skupině jsme odečetli ze sociometrické matice. (příloha 10.6., s. 105)

Respondenti odevzdali celkem 68 kladných a 43 záporných voleb. V matici se nám objevila pod písmenem T nová žákyně, která přestoupila z jiné školy. Žák Q, jenž získal v loňském i předchozím školním roce pozici odmítaného žáka s největším počtem záporných voleb odešel na jinou školu. Považujeme za důležité na tomto místě zmínit fakt, že důvodem odchodu žáka Q ze školy nebyla přetrvávající pozice odmítaného žáka, ale stěhování rodičů do jiného města.

Ve skupině bylo odevzdáno celkem třináct vzájemných kladných voleb, pět záporných vzájemných výběrů a šest protichůdných voleb.

Nejvíce pozitivních voleb obdržel stejně jako v loňském školním roce žák R, nezískal žádnou zápornou volbu. Tento žák patřil ve skupině k oblíbeným, kolektivem uznávaným. Podle Nakonečného (1999, s. 230) jsme žáka R označili za hvězdu. Na druhém místě se stejným počtem kladných výběrů se umístil žák F a žákyně K. Zatímco žák F neobdržel žádnou negativní volbu, žákyně K obdržela negativní volby dvě. Z individuálního sociogram (příloha 10.9., s.110) jsme zjistili, že tyto dva záporné výběry učinily dívky.

K žákům odmítaným patřil žák P, který obdržel celkem deset záporných voleb a žádnou kladnou volbu. Označili jsme ho za antihvězdu (Nekonečný, 1999, s. 230). Sám odevzdal pouze dvě volby. Domníváme se, že o navázání kontaktů příliš neusiloval. Druhé místo mezi neoblíbenými členy skupiny zaujímal žák I se sedmi negativními výběry a dvěma pozitivními volbami. Těsně za tímto žákem se poprvé objevila mezi neoblíbenými jedinci také žákyně M, která získala celkem šest negativních výběrů a pouze jednu kladnou volbu. Za povšimnutí stojí, že právě žák I a žákyně M usilovali nejvíce o navázání vztahů. Žák I odevzdal 13 voleb a žákyně M 12 voleb.

Ani v této skupině se nenacházeli žáci, které (Nakonečný 1999, s. 230) označuje za izoláty. Tedy takoví žáci, kteří neobdrželi žádnou volbu, ani žádnou neodevzdali.

Žákyně A, která stála v průběhu uplynulých dvou let na okraji skupiny, obdržela, ve srovnání s šetřením v páté a šesté třídě, více voleb. Předpokládáme, že se žákyně začala zapojovat do kolektivu.

6. 3. Vývoj sociálního klimatu školní třídy

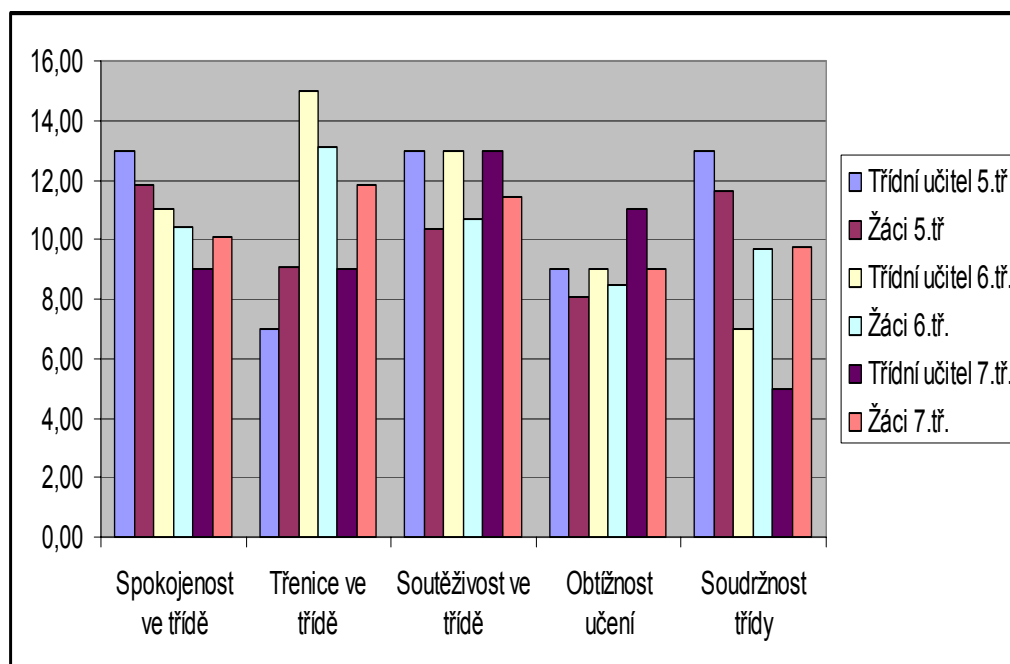
Pro přehlednost a snazší porovnání výsledků v jednotlivých ročnících si představíme výsledky v následující tabulce.

Nejprve porovnáme výsledky v pátém, šestém a sedmém ročníku z pohledu třídních učitelů a žáků.

Tabulka 15: Vývoj aktuálního klimatu třídy, názor třídní učitelky a žáků

PROMĚNNÁ	5. třída		6. třída		7. třída	
	Třídní učitelka	Žáci	Třídní učitelka	Žáci	Třídní učitelka	Žáci
Spokojenost ve třídě	13,00	11,84	11,00	10,44	9,00	10,06
Třenice ve třídě	7,00	9,10	15,00	13,11	9,00	11,83
Soutěživost ve třídě	13,00	10,37	13,00	10,67	13,00	11,44
Obtížnost učení	9,00	8,05	9,00	8,50	11,00	9,00
Soudržnost třídy	13,00	11,63	7,00	9,66	5,00	9,78

Graf 13: Vývoj aktuálního klimatu třídy, názor třídní učitelky a žáků



Podle dosažených hodnot jsme konstatovali, že parametr spokojenost ve třídě získal nejvyšší bodový zisk od třídní učitelky v pátém ročníku. V šestém i sedmém ročníku se hodnoty této proměnné snižovaly. Naprosto stejný vývoj měla proměnná spokojenost ve třídě z pohledu žáků. Nejvíce spokojeni byli žáci v pátém ročníku, nejméně pak v sedmém.

Třenice ve třídě byly nejlépe pocítovány v páté třídě, jak z pohledu třídní učitelky, tak z pohledu žáků.

Nejhorší situace v oblasti této proměnné nastala v šestém ročníku. Třídní učitelka hodnotila třenice ve třídě jako velmi vysoké. Parametr obdržel nejhorší možný bodový zisk, tj. 15 bodů. I žáci vnímali nejvyšší míru třenic v šestém ročníku.

Proměnná soutěživost ve třídě dosáhla v hodnocení třídních učitelek vzácné shody po celou dobu našeho výzkumu.

Z pohledu žáků dosáhla soutěživost nejlepších hodnot v pátém ročníku. Nejhorších hodnot dosáhla tato proměnná v sedmé třídě. Třídní učitelka hodnotila soutěživost ve třídě vždy vyšší než sami žáci.

„Učitel vidí třídu soutěživejší, než sami žáci. Zde jde zřejmě nejen o poněkud zbožné přání učitele či o sebehodnocení snahy soutěživost do třídy přinést, ale i o to, žáci dovedou aktivitu, o kterou učitelům tak jde, i předstírat s jistým rizikem neúspěchu. Hlásí se i Ti, kteří nevědí a riskují, že budou vyvoláni. Les rukou nad hlavou však může učiteli ilustrovat aktivitu.“ (Lašek 2005, s. 63)

Obtížnost učení hodnotily vždy hůře třídní učitelky. Ve všech sledovaných školních letech hodnotily učitelky vyšší obtížnost učení než žáci. V pátém a šestém ročníku hodnotily obtížnost učení třídní učitelky stejně vysokým hodnocením. Nejlépe tento parametr hodnotili žáci i třídní učitelka v pátém ročníku. Nejhorší ve třídě sedmé.

Parametr soudržnost třídy byl nejlépe hodnocen třídní učitelkou i žáky v pátém ročníku. V dalších letech byly míra soudržnosti třídy vnímána jako nižší. Nejnižší hodnoty a tedy nejhorší hodnocení od třídní učitelky získala tato proměnná v sedmém ročníku. Ze strany žáků byla proměnná soudržnost třídy nejhůře hodnocena v šestém ročníku. Podle Jana Laška (2005, s. 63) vidí učitel nízkou soudržnost jako výsledek jím vnímaných velkých a častých třenic. Tuto domněnku potvrzuje situace v pátém i šestém ročníku. Učitelka v páté třídě vnímala třenice málo často a soudržnost třídy vnímala jako vysokou. Naopak v šestém ročníku byly třenice pocíťovány třídní učitelkou jako časté a soudržnost třídy jako nízká. V sedmé třídě byly třenice třídní učitelkou hodnoceny jako méně časté, ale přesto soudržnost třídy obdržela vůbec nejnižší bodové hodnocení.

Nyní zhodnotíme bodové rozdíly mezi průměrným skupinovým skórem třídy a bodovým hodnocením třídních učitelek u jednotlivých proměnných ve všech ročnících.

Tabulka 16: Bodové rozdíly ve vnímání aktuálního klimatu třídy mezi třídní učitelkou a žáky ve všech ročnících

PROMĚNNÁ	Bodový rozdíl	Bodový rozdíl	Bodový rozdíl
	5. třída	6. třída	7. třída
Spokojenost ve třídě	1,16	0,56	1,06
Třenice ve třídě	2,10	1,89	2,83
Soutěživost ve třídě	2,63	2,33	1,56
Obtížnost učení	0,95	0,50	2,00
Soudržnost třídy	1,37	2,66	4,78
Průměrný bodový rozdíl	1,64	1,59	2,45

Z tabulky a vyplývá, že nejmenší průměrný bodový rozdíl mezi učiteli a žáky v jednotlivých proměnných byl dosažen v šestém ročníku. Domníváme se, že bychom mohli říci, že se zde třídní učitelka i žáci dívali na sociální klima třídy podobně. Velký rozdíl v pohledu na klima třídy nebyl ani v pátém ročníku. Nejrozdílněji vnímali klima třídy žáci a učitelé v sedmé třídě.

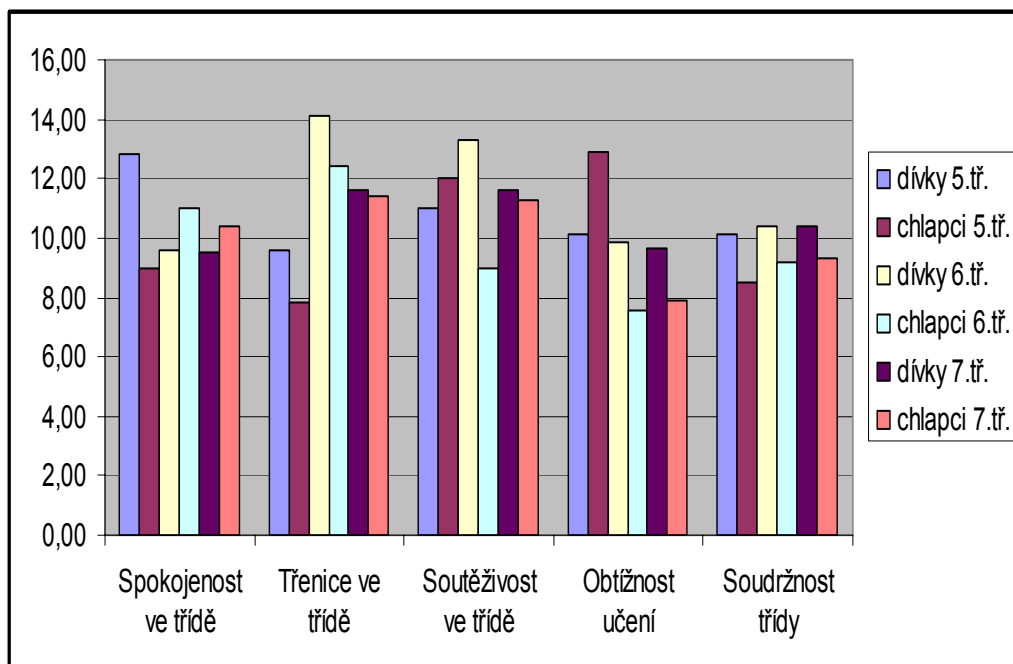
Největšího bodového rozdílu dosáhl parametr soudržnost třídy v sedmém ročníku. Naopak nejmenšího bodového rozdílu dosáhla obtížnost učení v ročníku šestém.

V následující tabulce zhodnotíme, jak se vyvíjely jednotlivé parametry sociálního klimatu třídy z pohledu dívek a chlapců v jednotlivých ročnících.

Tabulka 17: Vývoj aktuálního klimatu třídy, názor dívek a chlapců

PROMĚNNÁ	5. třída		6. třída		7. třída	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Spokojenost ve třídě	12,86	9,00	9,57	11,00	9,50	10,40
Třenice ve třídě	9,57	7,83	14,14	12,45	11,63	11,40
Soutěživost ve třídě	11,00	12,00	13,29	9,00	11,63	11,30
Obtížnost učení	10,14	12,88	9,87	7,55	9,63	7,90
Soudržnost třídy	10,14	8,50	10,43	9,18	10,38	9,30

Graf 14: Vývoj aktuálního klimatu třídy, názor dívek a chlapců



Při porovnání jednotlivých proměnných jsme zjistili, že nejvíce spokojené se cítily v páté třídě dívky. V dalších letech jejich spokojenost ve třídě klesala. Naopak chlapci se cítili v páté třídě nejméně spokojeni. Nejvyšší spokojenost vykazovali chlapci v šesté třídě.

Proměnnou třenice vnímaly a prožívaly více ve všech ročnících dívky. Nejnepříznivěji hodnotily tuto proměnnou dívky v šestém ročníku. Nejméně třenic viděli chlapci i dívky v páté třídě.

Nejvyšší míru soutěživosti ve třídě pocitovaly dívky v šestém ročníku, chlapci naopak nejméně.

Parametr obtížnost učení získal z pohledu chlapců i dívek nejhorší průměrné bodové skóre v páté třídě. V dalších letech se obtížnost učení z pohledu dívek i chlapců snižovala. Domníváme se, že tato situace mohla být způsobena přechodem žáků na budovu druhého stupně. Třidu převzala nová třídní učitelka. Žáci si museli zvykat na větší požadavky s blížícím se přechodem na 2. stupeň základní školy. Nejméně náročné bylo učení pro chlapce v šestém ročníku a pro dívky v ročníku sedmém.

Soudržnost třídy hodnotily lépe ve všech třídách dívky. Z hlediska vývoje se v tomto parametru nejednalo o velké změny. Hodnoty byly po celou dobu výzkumu podobné a výrazně se nelišily.

Pro zhodnocení bodových rozdílů ve vývoji sociálního klimatu třídy z pohledu dívek a chlapců využijeme následující tabulku.

Tabulka 18: Bodové rozdíly ve vnímání aktuálního klimatu třídy mezi dívkami a chlapci ve všech třídách

PROMĚNNÁ	Bodový rozdíl	Bodový rozdíl	Bodový rozdíl
	5. třída	6. třída	7. třída
Spokojenost ve třídě	3,86	1,43	0,9
Třenice ve třídě	1,74	1,69	0,23
Soutěživost ve třídě	1,00	4,29	0,33
Obtížnost učení	2,74	2,32	1,73
Soudržnost třídy	1,64	1,25	1,08
Průměrný bodový rozdíl	2,20	2,19	0,85

J. Lašek (2003, s. 60) uvádí, že rozdíly mezi chlapci a dívkami nebyly patrné v soutěživosti, kterou žáci hodnotí jako nadprůměrnou. Domníváme se, že se náš výzkum shodoval s tímto tvrzením pouze v pátém a sedmém ročníku, kde nebyl bodový rozdíl v pohledu dívek a chlapců na tento parametr tak výrazný. Zatímco v šesté třídě se námi zjištěné hodnoty s tvrzením J. Laška značně rozcházejí, neboť zde byl velký názorový rozdíl mezi chlapci a dívkami v hodnocení soutěživosti.

Nejmenší názorové rozdíly mezi chlapci a dívkami byly pro všechny proměnné v sedmém ročníku. (tab. 18) Domníváme se, že chlapci i dívky vnímali sociální klima své třídy velmi podobně.

V následující tabulce porovnáme výsledky sociometrických šetření v jednotlivých třídách. Pro přehlednost si jednotlivé žáky umístíme do tabulky podle pozice, jakou v daném ročníku zaujali.

Tabulka 19: Oblíbení žáci a jejich pozice ze sociometrického šetření

Oblíbení žáci	5. třída	6. třída	7. třída
1. místo	S	R	R
2. místo	R	K	K, F
3. místo	K, O	F, O	K, F

Tabulka 20: Neoblíbení žáci a jejich pozice ze sociometrického šetření

Neoblíbení žáci	5. třída	6. třída	7. třída
1. místo	Q	Q	P
2. místo	P	P	I
3. místo	I	I	M

Z údajů v tabulkách je patrné, že se pozice oblíbených a odmítaných žáků ve třídě se téměř neměnily.

Nyní si porovnáme počet celkově odevzdaných voleb, které jsme odečetli ze sociometrických matic. (přílohy 10. 4.; 10. 5. ;10. 6., s. 103-105)

Tabulka 21: Přehled počtu odevzdaných voleb

Odevzdané volby	5. třída	6. třída	7. třída
$\Sigma +$	48	45	68
$\Sigma -$	38	38	43
Σ	86	83	111

Největší počet odevzdaných voleb byl v sedmém ročníku. Došlo zde k velkému nárůstu odevzdaných kladných voleb. Domníváme se, tato skutečnost mohla být způsobena nástupem puberty a tím i větším zájmem o opačné pohlaví. V páté a šesté třídě se počet celkově odevzdaných voleb výrazně nelišil.

Naším cílem bylo posoudit jak se sociální klima měnilo a vyvíjelo v čase. Jsme si vědomi, že porovnání klimatu v jednotlivých třídách není jednoduché, neboť hodnocení sociálního klimatu třídy je především subjektivní výpověď jeho spolutvůrců, tedy žáků a učitelů. Rovněž není možné při výzkumu klimatu třídy zajistit konstantní podmínky po celou dobu výzkumu.

V následujících odstavcích se pokusíme o výčet faktorů, které mohly náš výzkum sociálního klimatu ovlivnit. V době našeho výzkumu ze třídy odešli dva žáci a přišla jedna nová žákyně. Právě pohled nové žákyně nemusel být zcela objektivní, protože se skupinou teprve sžívala, pronikala do jejich vztahů. Naopak názor dvou žáků, kteří třídu znali dobře a opustili ji, mohl zlepšit nebo naopak zhoršit celkový výsledek výzkumu.

Dalším faktorem, který mohl negativně ovlivnit náš výzkum, mohlo být nepřesné pochopení otázek respondenty. V době provádění výzkumu byli přítomni vždy všichni žáci, takže všichni dotazník vyplnili. Nemůžeme tedy tvrdit, že nepřítomnost některých žáků dané skupiny, by negativně ovlivnila výzkum.

Jistě musíme vzít v úvahu také počet respondentů. Dotazovaných žáků bylo v porovnání s počtem dotazovaných učitelek více. Předpokládáme, že odpovědi žáků měli větší vypovídající hodnotu než názor třídní učitelky.

Dalším faktorem, který mohl náš výzkum ovlivnit byla doba samotného šetření. Zatímco v 5. a 6. třídě žáci vyplňovali dotazníky v dubnu v sedmém ročníku byl termín, z důvodů odevzdání práce, posunut na počátek února.

Přesto se v následujícím tabulce pokusíme porovnat klima v námi sledovaných třídách tak, jak ho vnímali žáci a učitelé.

Tabulka 22: Umístění tříd z hlediska jednotlivých proměnných

PROMĚNNÁ	5. třída		6. třída		7. třída	
	žáci	učitel	žáci	učitel	žáci	učitel
Spokojenost ve třídě	1.	1.	2.	2.	3.	3.
Třenice ve třídě	1.	1.	3.	3.	2.	2.
Soutěživost ve třídě	1.	1.	2.	1.	3.	1.
Obtížnost učení	1.	1.	2.	1.	3.	3.
Soudržnost třídy	1.	1.	3.	2.	2.	3.

Z tabulky odečteme, že součet umístění za všechny proměnné byl z pohledu žáků v páté třídě nejnižší (5), a z pohledu učitelů také nejnižší (5) domníváme se, že můžeme konstatovat, že v této třídě panovalo velmi dobré sociální klima z pohledu učitelů i žáků.

Naopak součet umístění v sedmé třídě byl největší z pohledu žáků (13) a největší také z pohledu třídní učitelky (12). Předpokládáme, že v této třídě byla úroveň sociálního klimatu nejhorší.

V 6. třídě byl součet umístění z pohledu žáků 12 a z pohledu třídní učitelky 9.

Domníváme se, že nejlepší sociální klima ve třídě panovalo ve školním roce 2004/2005, tedy v páté třídě a nejhorší ve školním roce 2006/2007, tedy v sedmé třídě.

6. 4. Porovnání výsledků s celostátním výzkumem

Sociální klima šetřené školní třídy jsme porovnali s výsledky Jana Laška, které byly získány na vzorku 863 žáků 24 tříd českých škol.

Výzkumy J. Laška uvádí, že ve zkoumaných třídách byla zjištěna vysoká spokojenost žáků, průměrná míra soudržnosti a třenic ve třídě, vysoká soutěživost a průměrná míra obtížnosti učení. Výsledky těchto výzkumů ukazují, že klima ve standardních školách je žáky pocíťováno jako vyhovující. (Průcha, 2002, s. 55)

Tabulka 23: Porovnání aktuálního klimatu tříd s celostátním výzkumem

PROMĚNNÁ	5. třída	6. třída	7. třída	Aritmetický průměr	Pásmo běžných hodnot
Spokojenost	11,84	10,44	10,06	12,20	10,0 - 14,4
Třenice	9,10	13,11	11,83	9,97	6,9 - 13,1
Soutěživost	10,37	10,67	11,44	12,24	9,7 - 14,8
Obtížnost učení	8,05	8,50	9,00	8,67	6,2 - 11,1
Soudržnost	11,63	9,66	9,78	9,63	6,4 - 12,9

Z tabulky je patrné, že spokojenost a soutěživost v námi šetřeném vzorku byla nižší než vykazuje výzkum Jana Laška, soudržnost třídy pak nepatrně vyšší. Proměnná třenice ve třídě byla v šesté a sedmé třídě vyšší než celostátní výzkum, v páté třídě nižší. Obtížnost učení vykazovala nepatrně vyšší hodnoty

než celostátní výzkum v sedmé třídě. Ve zbývajících třídách (páté s šesté) byl hodnocen parametr obtížnost učení jako nižší než konstatoval výzkum Jana Laška.

Všechny námi zjištěné hodnoty se pohybovaly v pásmu běžných hodnot. Domníváme se, že námi zjištěné výsledky výzkumu odpovídají výsledkům Jana Laška a výrazně se s nimi nerozcházejí.

7. VÝSLEDKY A DISKUZE

V naší práci jsme si na začátku stanovili čtyři výzkumné problémy. Na které si nyní odpovíme.

První výzkumný problém zněl: *V jakých parametrech se liší hodnocení sociálního klimatu třídy třídním učitelem a žáky v jednotlivých ročnících?*

Výsledky našeho výzkumu jednoznačně označily parametry, ve kterých se hodnocení lišilo a proměnné, které se neměnily. Každou proměnnou hodnotila vždy třídní učitelka a žáci třídy. V našem výzkumu jsme si na počátku stanovili domněnku. Bodový rozdíl menší než 1,00 bodu, mezi hodnocením třídní učitelkou a žáky v jednotlivých proměnných, budeme považovat za zanedbatelný.

Jaká je tedy odpověď na náš první výzkumný problém?

Školní rok 2004/2005, 5. třída

Podle dosažených výsledků můžeme konstatovat, že největší nejednotnost mezi žáky a třídní učitelkou se projevila v oblasti soutěživosti ve třídě. Bodový rozdíl dosáhl 2,63 bodu. Vyšší míru soutěživosti ve třídě viděla třídní učitelka. Domníváme se, že učitelé někdy příliš zadávají a vymýšlejí úkoly, které dávají možnost vyniknout jen několika úspěšným žákům. Žáci, kteří se nemohou plně zapojit, protože úkoly nezvládají, reagují dvěma způsoby. Buď svůj zájem předstírají a hlásí se, i když odpověď neznají a nebo jsou pasivní, nepracují a učitelům se může zdát, že nedávají pozor. Předpokládáme, že pro příznivější sociální klima třídy by bylo lepší zadávání takových úkolů, které vyžadují větší spolupráci mezi žáky.

Rozdíly mezi žáky a třídní učitelkou byly také ve vnímání míry třenic, spokojenosti ve třídě a soudržnosti třídy. Zatímco spokojenost a soudržnost třídy vnímala jako vyšší třídní učitelka, třenice více prožívali žáci. Domníváme se, že učitelé by měli podporovat soudržnost třídy a potlačovat všechny vlivy,

které by ji oslabovaly. Velký vliv na soudržnost třídy mají mimoškolní akce, ve kterých mohou vyniknout i žáci ve škole méně úspěšní.

Parametrem, o kterém bychom mohli říci, že prožívaly obě strany shodně byla obtížnost učení.

Školní rok 2005/2006, 6. třída

Náš výzkum v tomto školním roce ukázal, že stejně vnímali žáci a třídní učitelka obtížnost učení a spokojenost ve třídě. Bodový rozdíl byl menší než 1,00 bodu.

V hodnocení soudržnosti třídy vykazovali žáci a jejich třídní učitelka největší názorový rozdíl, bodový rozdíl byl 2,66 bodu. Žáci vnímali třídu jako soudržnější. Odlišně se jevila oběma dotazovaným stranám proměnná třenice ve třídě a soutěživost ve třídě. U obou těchto parametrů viděla vyšší míru třídní učitelka.

Proč vnímala míru soudržnosti třídní učitelka jako nižší a naopak třenice jako vyšší? Pokusíme se najít odpověď. Třídní učitelka byla pro žáky v šesté třídě nová, teprve se všichni společně poznávali. Jako každý učitel i nová třídní učitelka vyžadovala od žáků kázeň a respektování určitých pravidel. Domníváme se, že v době vzájemného poznávání a hledání pravidel mohlo docházet k vzájemným nedorozuměním, častému usměřňování, napomínání žáků třídní učitelkou. S tím mohlo souviset vnímání vysoké míry třenic ze strany třídní učitelky a zároveň pocit nízké soudržnosti třídy. Podle Laška (2003, s. 63) učitel vidí nízkou soudržnost jako výsledek jím vnímaných velkých a častých třenic.

Školní rok 2006/2007, 7. třída

I nyní si představíme sociální klima třídy tak, jak ho viděla třídní učitelka a jak ho vnímali žáci. Najdeme proměnné, v nichž se jejich názory rozcházejí.

Domníváme se, že v tomto školním roce nebyl žádný parametr, který by žáci a třídní učitelka vnímali shodně nebo velmi podobně. Vždy byl bodový rozdíl v jednotlivých proměnných vyšší než 1,00 bodu.

Zatímco míru spokojenosti ve třídě, míru třenic a soudržnosti vnímala třídní učitelka jako nižší než sami žáci. Obtížnost učení a soutěživost ve třídě hodnotila třídní učitelka jako vyšší než sami žáci.

Nejvyššího bodového rozdílu a tím také největší názorové rozdílnosti dosáhl parametr soudržnost třídy. Pokud se i nyní opřeme o názor J. Laška (2003, s. 63), že učitel vidí nízkou soudržnost jako výsledek jím vnímaných velkých a častých třenic, pak musíme konstatovat, že tentokrát náš výzkum toto tvrzení nepotvrdil. Třídní učitelka vnímala menší míru třenic než žáci a přesto soudržnost třídy hodnotila jako velmi nízkou a také nižší než žáci.

Formulace druhého výzkumného problému zněla: *V jakých parametrech se liší hodnocení sociálního klimatu chlapci a dívkami v jednotlivých ročnících?*

Školní rok 2004/2005, 5. třída

Chlapci i dívky vnímali sociální klima odlišně v proměnných spokojenost ve třídě, obtížnost učení, třenice ve třídě a soudržnost třídy. Jediným parametrem, kde bylo hodnocení podobné je parametr soutěživost ve třídě.

V proměnné spokojenost ve třídě byly naměřeny hodnoty 12,86 bodů pro dívky a 9,00 bodů pro chlapce. Z toho usuzujeme, že výrazně spokojenější ve třídě se cítily dívky. Domníváme se, že jedním z důvodů je i psychika žáka, kde role žáka pravděpodobně lépe vyhovuje psychice dívek než chlapců. Každý žák musí přijmout tuto roli, která ho do jisté míry omezuje. Záleží na samotném žákovi, jak ji přijme. Myslíme si, že dívky tuto roli lépe přijaly, a proto míra prožívání spokojenosti je vyšší.

Soudržnost třídy, která postihuje zejména míru přátelství ve třídě, hodnotily lépe dívky. Zatímco dívky spolu kamarádí většinou v menších skupinkách, chlapci spolu dokáží vycházet mezi sebou i ve větším počtu.

Třenice ve třídě vnímaly více dívky než chlapci. Domníváme se, že se chlapci ve třídě více pošťuchují, jsou většinou původci skutečných fyzických potyček, jejichž svědky bývají dívky. To mohlo být jedním z důvodů, proč dívky viděly třenice jako častější. Předpokládáme, že dívky mají mezi sebou také třenice a nedorozumění, často i ve větší míře než chlapci. Své konflikty však většinou neřeší fyzickými potyčkami. Proto se mnohdy okolí mylně domnívá, že mezi dívkami jsou třenice málo časté.

Poslední proměnnou, kterou jsme sledovali, byla obtížnost učení. Dívky a chlapci ji vnímali odlišně. Pro chlapce bylo učení ve třídě těžší, než pro dívky. Domníváme se, že učitelé mnohdy hodnotí i prospěchově slabší dívky lépe než chlapce. Mnohem více chlapců než dívek patří k předpokládaným tzv. „horším“ žákům. Myslíme si, že to může být jeden z důvodů, proč chlapci pociťovali vyšší obtížnost učení. Dosavadní výzkumy udávají, že chlapci a dívky vnímají obtížnost učení shodně. Naše šetření tento názor nepotvrdilo.

Školní rok 2005/2006, 6. třída

Na základě získaných bodových rozdílů pro jednotlivé proměnné si dovolíme tvrdit, že chlapci i dívky vnímali všechny parametry odlišně.

Míru třenic ve třídě, soutěživosti, obtížnosti učení a soudržnosti třídy hodnotily jako vyšší dívky.

V oblasti soutěživosti byl bodový rozdíl v hodnocení dívek a chlapců nejnápadnější, činí 4,29 bodů. Dosavadní výzkumy konstatují, že chlapci a dívky rozdíly v soutěživosti nepociťují. Domníváme se, že dívky mají mnohem větší motivaci z vnějšku, snaží se plnit dobře zadané úkoly a požadavky učitelů. Patří k prospěchově lepším žákům, proto se mohou v soutěžích více prosadit. Chlapci mají také snahu se prosadit a vyniknou, ale pokud nezažívají pocit úspěchu, prosazují se pravděpodobně v jiných

oblastech, které jim umožňují tento pocit zažít a kde mají možnost vyniknout. Domníváme se, že by učitelé měli zařadit více kooperativních činností, aby i chlapci měli možnost se zapojit. Myslíme si, že příliš vysoká soutěživost ve třídě není odrazem ideálního klimatu třídy.

V parametru spokojenost byla situace přesně opačná. Spokojenější ve třídě se cítili chlapci. Domníváme se, že jedním z důvodů mohl být i fakt, že pro chlapce nebylo ve třídě učení tolik obtížné jako pro dívky, neviděli třenice tak často jako dívky.

Školní rok 2006/2007, 7. třída

Proměnnou, kterou vnímali dívky a chlapci odlišně byla obtížnost učení. Přepokládáme, že dívky mají mnohem větší obavu z neúspěchu. Neuspokojivý výkon se snaží opravit. Chtějí více než chlapci správně plnit učitelem zadávané úkoly. Učivo se pro ně stává náročnějším. Proto mohly mít pocit větší obtížnosti učení, než chlapci.

Ostatní proměnné tedy, spokojenost ve třídě, třenice, soutěživost a soudržnost třídy dosahovaly bodových rozdílů menších než 1,00 bodu. Myslíme si, že můžeme říci, že je dívky i chlapci prožívaly stejně.

Třetím výzkumný problém byl formulován takto: V jakých parametrech se mění pohled učitelů a žáků na hodnocení sociálního klimatu třídy během jejího vývoje, tedy v době od 5. do 7. ročníku?

Nejprve zhodnotíme vývoj jednotlivých parametrů z pohledu třídní učitelky. Jediný parametr, který se po dobu tří let neměnil, byl parametr soutěživost ve třídě. Přestože došlo v průběhu výzkumu ke změně třídní učitelky, bylo hodnocení této proměnné stále stejné. V každém roce hodnotila třídní učitelka třídu soutěživější, než sami žáci. Domníváme se, že jedním z důvodů mohla být skutečnost, že žáci mnohdy svůj zájem pouze předstírali, hlásili se, i když odpověď neznali. To pak mohlo zkreslit úsudek třídní učitelky.

U parametru spokojenost ve třídě a soudržnost třídy se hodnocení třídní učitelkou neustále snižovalo. Oba parametry získaly nejlepší hodnocení v páté třídě a nejhorší v šesté třídě. Hodnocení spokojenosti ve třídě se snižovalo o 2,00 bodu v každém roce, soudržnost třídy obdržela bodové rozdíly 5,00 bodů (mezi 5. a 6. třídou) a 2,00 bodů (mezi 6. a 7. třídou). Domníváme se, že velký skok v hodnocení soudržnosti mohl být způsoben změnou třídní učitelky, která s žáky již nebyla tolik v kontaktu jako na 1. stupni ZŠ.

Proměnná obtížnost učení zůstala nezměněná v prvních dvou letech výzkumu. V sedmé třídě viděla třídní učitelka vyšší míru obtížnosti učení.

Třenice ve třídě patřily k proměnné, která byla nejvíce nevyrovnaná. V páté třídě bylo bodové hodnocení příznivé a v sedmé se pohybovalo v pásmu průměru. Největšího skoku v hodnocení dosáhla tato proměnná při přestupu na druhý stupeň základní školy. Žáky převzala nová třídní učitelka. Připomeňme si, že lepší klima je v takové třídě, kde nejsou třenice nebo jsou co nejnižší. Kde hledat příčinu vzniklé situace? Domníváme se, že hlavním důvodem mohl být přechod na 2. stupeň základní školy. Který představuje v životě žáků zásadní změnu. Žáci jsou mnohem více vedeni k samostatnosti, třídní učitel s nimi netráví tolik času. Sami musí usměrňovat své chování. Všechno se musí teprve naučit, ale než se tak stane je právě učitel tím, kdo vidí nevhodné chování. Vzhledem k tomu, že v sedmé třídě se míra třenic z pohledu třídní učitelky opět hodně snížila, předpokládáme, že se žáci postupně aklimatizovali na přestup na druhý stupeň, a tím se zlepšilo také jejich chování.

Můžeme tedy říci, že jediným parametrem, který se neměnil v průběhu vývoje byl parametr soutěživost ve třídě z pohledu třídní učitelky. Všechny ostatní proměnné se ve svém vývoji měnily v hodnocení žáků i třídní učitelky.

Ve třídě, kde vyučuje většinu předmětů třídní učitel, v našem výzkumu se jednalo o pátou třídu, je vnímán nižší výskyt třenic oproti třídám, kde vyučuje více učitelů (v našem výzkumu šestá a sedmá třída). Žáci, které vyučoval

pouze jediný učitel jsou spokojenější, než žáci tříd, ve kterých působilo více učitelů.

Čtvrtý výzkumný problém zněl následovně: *V jakých parametrech se mění pohled dívek a chlapů na hodnocení sociálního klimatu třídy v průběhu jejího vývoje, tedy v době od 5. do 7. ročníku?*

První proměnnou byla spokojenost ve třídě. Z výzkumu je patrné, že se pohled měnil. Nejvyšší míru spokojenosti vykazovaly dívky v páté třídě. V dalších letech jejich spokojenost klesala a nejmenší míru spokojenosti vykazovaly ve třídě sedmé. K největší změně došlo mezi pátou a šestou třídou, kdy spokojenost dívek prudce poklesla o 3,29 bodu. Mezi šestou a sedmou třídou byl rozdíl minimální 0,07 bodu. Náзор chlapců na spokojenost ve třídě se také vyvíjel a měnil, ale rozdíly mezi jednotlivými školními lety nebyly tak výrazné. Nejspokojeněji se chlapci cítili v šesté třídě, nejméně spokojeně ve třídě páté.

Druhým parametrem, který jsme sledovali, byly třenice ve třídě. Tato proměnná má zkoumat míru napětí a sporů mezi žáky. Vyšší míru třenic pociťovaly v každé třídě dívky. Jak jsme se již zmínili, domníváme se, že hlavní příčinou může být časté přihlížení potyčkám chlapců, někdy mohou být dívky samotnou příčinou šarvátek mezi chlapci. Dívky i chlapci vnímali nejnižší míru třenic v páté třídě. Poté míra třenic prudce vzrostla a v sedmé třídě opět klesala. Nejvíce třenice vnímali dívky i chlapci v šesté třídě.

Jaká byl vývoj proměnné soutěživost ve třídě? U chlapců i dívek tento parametr vykazoval značné výkyvy. Dívky soutěživost vždy vnímaly jako vysokou. U dívek byla na počátku výzkumu míra soutěživosti hodnocena jako nižší než u chlapců, v šesté třídě míra soutěživosti u dívek stoupla a u chlapců klesla. V sedmé třídě soutěživost z pohledu dívek klesla u chlapců naopak stoupla.

Učení považovali za nejtěžší dívka i chlapci v páté třídě. Pak hodnoty této proměnné klesaly. Domnívali jsme se, že situace bude přesně opačná, že s postupem do vyšších ročníků bude učení obtížnější. Proč byla tedy situace právě taková? Jelikož nevíme, jak by hodnotili žáci klima ve čtvrté třídě, těžko budeme hledat odpověď. Domníváme se, že možnosti jsou dvě. Jak jsme se již zmínili, žáci ze čtvrté do páté třídy přestoupili na jinou budovu a převzala je nová třídní učitelka, která mohla mít mnohem větší nároky na žáky, než učitelky minulé, a proto se dívkám i chlapcům zdálo učení obtížnější. Druhou možností mohlo být naopak snížení nároků v oblasti učení na žáky ve vyšších ročnících.

Pohled na míru soudržnosti třídy dívkami a chlapci se v jednotlivých letech příliš neměnil. Pokud se podíváme na vývoj této proměnné z pohledu dívek zjistíme, že bodový rozdíl byl zanedbatelný. Mezi pátou a šestou třídou se jednalo o rozdíl 0,29 bodů a mezi šestou a sedmou třídou o pouhých 0,05 bodů. Podobně se vyvíjel i pohled na míru soudržnosti u chlapců. První bodový rozdíl dosáhl 0,68 bodů a druhý 0,28 bodů. Domníváme se, že chlapci i dívky viděli třídu stále stejně soudržnou. Dívky třídu vnímaly ve všech ročnících soudržnější než chlapci. Ale ve vývoji se názor obou pohlaví výrazně nelišil.

Pokud bychom chtěli výsledky jednoduše shrnout, myslíme si, že můžeme konstatovat, že parametry spokojenost ve třídě, třenice, soutěživost a obtížnost učení se během našeho výzkumu neustále měnily a vyvíjely. Pouze pohled na soudržnost třídy se z našeho pohledu příliš neměnil.

Formulace poslední výzkumného problému byla následující: *Mění se neformální struktura pozic ve skupině v době jejího vývoje?*

Tento výzkumný problém jsme stanovili proto, abychom zjistili, zda se měnilo postavení dětí ve třídě. Jestli patřili mezi oblíbené členy skupiny, tzv. „hvězdy“ stále stejní žáci nebo byla jejich pozice nahrazena jiným členem

skupiny. Totéž nás zajímalo u tzv. „antihvězd“, tedy žáků, kteří jsou v kolektivu neoblíbení, dostávají nejvíce záporných voleb od svých spolužáků.

Odpověď zní, v případě našeho výzkumu se pozice neměnily. Po celou dobu našeho výzkumu byli v pozici oblíbených žáků stále stejní žáci. Stejná situace byla i u žáků skupinou odmítaných. Také nepopulární členy třídy tvořili stále stejní žáci. Domníváme se, že by si měli učitelé uvědomit, že postavení žáka ve skupině je jedním z faktorů, které kromě jiných významně ovlivňují prospěch. Pro každého žáka znamená postavení „černé ovce“ velký stres. Myslíme si, že žáci prožívali své nedobré postavení ve skupině velmi intenzivně.

8. ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali vývojem sociálního klimatu školní třídy po dobu tří let. Porovnávali jsem výsledky teoretických poznatků s poznatky našeho výzkumu. Samotnému výzkumu předcházelo seznámení s teorií sociálního klimatu a termíny, které s ním souvisí. Pokoušeli jsme se zmapovat míru rozdílnosti v prožívání sociálního klimatu dívkami a chlapci. Dále jsme chtěli zjistit, jestli třídní učitel vnímá sociální klima stejně jako žáci. Pokusili jsme se také zmapovat vývoj ve vnímání sociálního klimatu třídy žáky a třídními učitelkami, dívkami a chlapci. V poslední řadě nás zajímalo postavení žáků ve třídě, chtěli jsme zjistit, jaké pozice ve skupině žáci zaujímalí a jak se tyto pozice měnily v průběhu tří let.

Výsledky výzkumu jsme prezentovali v tabulkách a grafech. Je nutné podotknout, že výsledky není možné považovat za všeobecně platné, protože jsme pracovali s malým výzkumným vzorkem.

V našem výzkumu jsme se zaměřili na spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídy. K výzkumu jsme použili dotazník Jana Laška – Naše třída. Dospěli jsme k tvrzení, že výsledky jednotlivých dotazovaných skupin se liší, že sociální klima třídy často vnímá jinak třídní učitelka a jinak žáci. Nejvíce se lišilo prožívání třídní učitelky a žáků v proměnné soutěživost ve třídě, kde učitelky vnímají míru soutěživosti vždy vyšší než sami žáci. Proměnnou vykazující největší změny v hodnocení během vývoje byly třenice ve třídě a soudržnost třídy. Zde se názory žáků a učitelů nejvíce měnily. Naopak soutěživost se z pohledu třídní učitelky vůbec nezměnila. Po celou dobu výzkumu ji třídní učitelky vnímaly stejně. Poměrně stálou proměnnou byla v našem výzkumu spokojenost ve třídě. Učitelé i žáci ji hodnotili jako průměrnou. Hodnoty dosažené v oblasti proměnné obtížnost učení se pohybovaly v pásmu průměru dosažitelných hodnot v dotazníku.

Prožívání dívek a chlapců se nejvíce lišilo v proměnné třenice ve třídě a soudržnost třídy. Dívky vnímaly třenice ve třídě jako častější a míru

soudržnosti třídy hodnotily jako vyšší. Soutěžily raději dívky, které hodnotily míru soutěživosti jako vyšší s výjimkou pátého ročníku, kde je situace přesně opačná. Rovněž obtížnost učení se vyvíjela. Zatímco na počátku výzkumu hodnotili učení jako obtížnější chlapci, v dalších letech je situace přesně opačná. Obtížnost učení hodnotily jako vyšší dívky. Spokojenost dívek i chlapců se většinou pohybovala kolem průměru dosažitelných hodnot v dotazníku.

Podle zjištěných výsledků výzkumu soudíme, že sociální klima v námi zkoumaných třídách bylo poměrně vyhovující a vcelku odpovídalo výsledkům Jana Laška.

Uvědomujeme si však, že pracujeme s výroky, které odráží realitu subjektivně. Podle Linkové hraje u žáků mladšího školního věku právě subjektivní vnímání reality důležitou roli.

S dotazníkem „Naše třída“ se nám pracovalo velmi dobře, protože je jednoduchý a ani zpracování výsledků není složité. Jeho snadná přístupnost umožňuje učitelům, především prvního stupně, zabývat se hlouběji sociálním klimatem ve své třídě.

Z výsledků sociometrického šetření můžeme usuzovat, že se pozice žáků ve třídě po dobu našeho výzkumu významně neměnily. Stejná skupina žáků patřila mezi oblíbené. Jiná skupina žáků, jejíž složení se také neměnilo, patřila mezi žáky neoblíbené. Vždy je třeba s výsledky takového šetření nakládat velmi opatrně, učitel by je neměl absolutizovat a měl by je vnímat pouze jako doplněk poznatků, které získal například pozorováním.

Díky prováděnému výzkumu a studiu odborné literatury jsme pronikli do problematiky sociálního klimatu třídy. Měli jsme možnost uvědomit si, že sociální klima třídy nelze brát na lehkou váhu. Každý učitel by měl znát sociální klima ve své třídě. Třídní učitel by si měl uvědomit, že výzkum mu dává obraz o třídě, podává cenné informace o pocitech žáků. Podle toho by

s výsledky šetření měl také nakládat. Mělo by být v zájmu každého učitele zjištěné poznatky využít ke zlepšení sociálního klimatu třídy.

Došli jsme k závěru, že učitel by měl citlivě využívat názory žáků, naslouchat jejich přáním. Měl by umět dát najevo, že právě žáci jsou těmi, kdo ve velké míře ovlivňují život třídy. A že třídní učitel je připraven jim poradit.

Tento výzkumný úkol byl velmi zajímavý o poučný. Věříme, že každý učitel se bude snažit o vytváření pozitivního klimatu ve třídách, ve kterých budou spokojeni žáci i jejich učitelé. Domníváme se, že je nutné zabývat se klimatem třídy a neustále ho zlepšovat, neboť klima třídy zásadním způsobem ovlivňuje hodnoty, postoje, motivaci, sebevědomí a sebeúctu dětí.

9. SEZNAM PRAMENŮ

1. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
2. DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: H&H Jinočany, 1993. 121 s. ISBN 80-85467-06-2.
3. GRECMANOVÁ, H. *Vliv prostředí školy na její klima*. [online]. [2004] [cit. 2007-03-21]. Dostupné z: <<http://www.rvp.cz/clanek/68/124>>
4. GRECMANOVÁ, H. Klima současné školy. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.). *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 14–27. ISBN 80-7203-064-5.
5. GRECMANOVÁ, H. *Evaluaace vyučovacího klimatu*. e-Pedagogium. [online]. [2002, č. IV]. [cit. 2007-03-20]. Dostupné z: <<http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek03.htm>>. ISSN 1213-7499
6. HAVLÍNOVÁ, M. A KOL. *Sociální klima v prostředí základních škol v ČR. Zpráva o výzkumné studii*. [online]. NIDM MŠMT. 2002. [cit. 2007-03-02]. Dostupné z: <<http://www.syrs.org/cerys/socklimavyskum.doc>>
7. HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele (vybraná témata) II*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. 79 s. ISBN 80-7066-5533-X.
8. JANOUŠEK, J. *Metody sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1986. 256 s.
9. JIRÁSKOVÁ, V. *Výchova demokratického občana - klima školy*. [online]. [2004] [cit. 2007- 02 - 20]. Dostupné z: <<http://www.rvp.cz/clanek/318/111>>
10. KAŠPÁRKOVÁ, J. *Pohled studentů na klima středních škol*. [online]. [cit. 2007-03-16] Dostupné z: <<http://www.kpg.zcu.cz/capv./HTML/39/39.pdf>>
11. KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.

12. LAŠEK, J. *Komponenty sebehodnocení pubescentů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-103-1.
12. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4.
13. LINKOVÁ, M. Klima současné školní třídy a některé jeho determinanty. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.). *Klima současné české školy. Sborník příspěvku z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 117-123. ISBN 80-7203-064-5.
14. MAREŠ, J. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.). *Klima současné české školy. Sborník příspěvku z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 32-42. ISBN 80-7203-064-5.
15. MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy přehledová studie*. [online]. [1998] [cit. 2007-02-10]. Dostupné z <http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_klima_tridy.pdf>
16. MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1998. 104 s. ISBN 80-7184-569-8.
17. MIŇHOVÁ, J., TRPIŠOVSKÁ, D. *Kapitoly ze sociální psychologie*. 2. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Turkyň, 1993. 104 s. ISBN 80-7044-019-8.
18. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1999. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
19. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-59-69-8.
20. PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
21. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-14.

22. RYBIČKOVÁ, M. Klima třídy očima žáku a třídního učitele. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.). *Klima současné české školy. Sborník příspěvku z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 176–181. ISBN 80-7203-064-5.
23. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
24. SPILKOVÁ, V. Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělávání. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.). *Klima současné české školy. Sborník příspěvku z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 341–349. ISBN 80-7203-064-5.

10. PŘÍLOHY

10. 1. Seznam tabulek

10. 2. Seznam grafů a schémat

10. 3. Dotazník Naše třída

10. 4. Sociometrická matice, šk. r. 2004/2005

10. 5. Sociometrická matice, šk. r. 2005/2006

10. 6. Sociometrická matice, šk. r. 2006/2007

10. 7. Individuální sociogramy, šk. r. 2004/2005

10. 8. Individuální sociogramy, šk. r. 2005/2006

10. 9. Individuální sociogramy, šk. r. 2006/2007

10. 1. Seznam tabulek

- Tabulka 1:** Typologické přístupy k sociálnímu klimatu třídy
- Tabulka 2:** Počty žáků v jednotlivých třídách
- Tabulka 3:** Aktuální klima ve třídě pohledem třídní učitelky a žáků šk.r. 2004/2005
- Tabulka 4:** Bodový rozdíl v hodnocení jednotlivých proměnných třídní učitelkou a žáky šk. r. 2004/2005
- Tabulka 5:** Aktuální klima ve třídě pohledem dívek a chlapců šk. r. 2004/2005
- Tabulka 6:** Bodový rozdíl v hodnocení jednotlivých proměnných dívkami a chlapci šk. r. 2004/2005
- Tabulka 7:** Aktuální klima ve třídě pohledem třídní učitelky a žáků šk. r. 2005/2006
- Tabulka 8:** Bodový rozdíl v hodnocení jednotlivých proměnných třídní učitelkou a žáky šk. r. 2005/2006
- Tabulka 9:** Aktuální klima ve třídě pohledem dívek a chlapců šk. r. 2005/2006
- Tabulka 10:** Bodový rozdíl v hodnocení jednotlivých proměnných dívkami a chlapci šk. r. 2005/2006
- Tabulka 11:** Aktuální klima ve třídě pohledem třídní učitelky a žáků šk. r. 2006/2007
- Tabulka 12:** Bodový rozdíl v hodnocení jednotlivých proměnných třídní učitelkou a žáky šk. r. 2006/2007
- Tabulka 13:** Aktuální klima ve třídě pohledem dívek a chlapců šk. r. 2006/2007
- Tabulka 14:** Porovnání bodových rozdílů v jednotlivých proměnných mezi dívkami a chlapci šk. r. 2006/2007
- Tabulka 15:** Vývoj aktuálního klimatu třídy, názor třídní učitelky a žáků
- Tabulka 16:** Bodové rozdíly ve vnímání aktuálního klimatu třídy mezi třídní učitelkou a žáky ve všech ročnících
- Tabulka 17:** Vývoj aktuálního klimatu třídy, názor dívek a chlapců
- Tabulka 18:** Bodové rozdíly ve vnímání aktuálního klimatu třídy mezi dívkami chlapci ve všech třídách
- Tabulka 19:** Oblíbení žáci a jejich pozice
- Tabulka 20:** Neoblíbení žáci a jejich pozice
- Tabulka 21:** Přehled počtu odevzdaných voleb
- Tabulka 22:** Umístění tříd z hlediska jednotlivých proměnných
- Tabulka 23:** Porovnání aktuálního klimatu tříd s celostátním výzkumem

10. 2. Seznam schémat a grafů

Schéma 1: Termíny vztahující se ke klimatu školy

Graf 1: Porovnání proměnných mezi třídní učitelkou a žáky šk. r. 2004/2005

Graf 2: Porovnání bodových rozdílů v jednotlivých proměnných mezi třídní učitelkou a žáky šk. r. 2004/2005

Graf 3: Porovnání proměnných mezi dívkami a chlapci šk. r. 2004/2005

Graf 4: Porovnání bodových rozdílů v jednotlivých proměnných mezi dívkami a chlapci šk. r. 2004/2005

Graf 5: Porovnání proměnných mezi třídní učitelkou a žáky šk. r. 2005/2006

Graf 6: Porovnání bodových rozdílů v jednotlivých proměnných mezi třídní učitelkou a žáky šk. r. 2005/2006

Graf 7: Porovnání proměnných mezi dívkami a chlapci šk. r. 2005/2006

Graf 8: Porovnání bodových rozdílů v jednotlivých proměnných mezi dívkami a chlapci šk. r. 2005/2006

Graf 9: Porovnání proměnných mezi třídní učitelkou a žáky šk. r. 2006/2007

Graf 10: Porovnání bodových rozdílů v jednotlivých proměnných mezi třídní učitelkou a žáky šk. r. 2006/2007

Graf 11: Porovnání proměnných mezi dívkami a chlapci šk. r. 2006/2007

Graf 12: Porovnání bodových rozdílů v jednotlivých proměnných mezi dívkami a chlapci šk. r. 2006/2007

Graf 13: Vývoj aktuálního klimatu třídy, názor třídní učitelky a žáků

Graf 14: Vývoj aktuálního klimatu třídy, názor dívek a chlapců

10. 3. Dotazník Naše třída

Autoři: B. J. Fraser (Western Australian Institute of Technology)

D. L. Fisher (Tasmania College of Advanced Education) 1986

Se svolením autorů přeložil a upravil: PhDr. Jan Lašek (PedF Hradec Králové 1988)

Jméno:	Třída:	Škola:
1	V naší třídě baví děti práce ve škole.	Ano – Ne
2.	V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	Ano – Ne
3.	V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	Ano – Ne
4.	V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	Ano – Ne
5.	V naší třídě je každá/ý mým kamarádem.	Ano – Ne
6.	Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	Ano – Ne R
7.	Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	Ano – Ne
8.	Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.	Ano – Ne
9.	Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	Ano – Ne R
10.	Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	Ano – Ne
11.	Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	Ano – Ne
12.	Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.	Ano – Ne
13.	Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	Ano – Ne
14.	V naší třídě umí dobře procovat jen bystré děti.	Ano – Ne
15.	Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	Ano – Ne
16.	Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	Ano – Ne R
17.	Určité děti z naší třídy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	Ano – Ne
18.	Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe, než ostatní.	Ano – Ne
19.	Práce ve škole je namáhavá.	Ano – Ne
20.	Všechna děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	Ano – Ne
21.	V naší třídě je legrace.	Ano – Ne
22.	Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	Ano – Ne
23.	Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.	Ano – Ne
24.	Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.	Ano – Ne R
25.	Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	Ano – Ne

(R = obrácené skórování)

10. 4. Sociometrická matice šk. r. 2004/2005

Osoby		Vybírané (volené)																		Odevzdané volby		
vybírající		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	Σ+	Σ-
A					+							+		-	-					+	3	2
B					-	+				-		+						-			2	3
C			-											-			-		+	+	2	3
D									+							+			-	+	3	1
E										-				+				-			1	2
F								+		-			+					-	+		3	2
G									+		-		+			+	-	-	+		3	3
H								+			-	-							+		2	2
I				+							+			-	+		-				3	2
J				+													-	-	+	+	3	2
K			+							-						+		-		+	3	2
L							+	+										-	+		3	1
M		+				+				-	-							-		+	3	3
N					-		+						+	-							2	2
O												+			-				+		2	2
P				+															-		1	1
Q							+		+	+					+			-			4	1
R														-		+	-			+	2	2
S											-	+				+	-		+		3	2
Získané Volby	Σ+	1	1	3	1	2	3	2	3	1	1	5	2	1	2	5	0	0	7	8	48	
	Σ-	0	1	0	2	0	0	0	0	6	4	0	0	5	2	0	7	10	1	0		38



Oboustranná kladná volba



Protichůdné volby



Oboustranná záporná volba

10. 5. Sociometrická matice šk. r. 2005/2006

Osoby		Vybírané (volené)																		Odevzdané volby	
vybírající		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	$\Sigma+$	$\Sigma-$
A			+		+					-		+		-	-					3	3
B				-								+					-	-		1	3
C							+				+			-			+		+	4	2
D		+							+					-		+				3	1
E										-		+		+				-		2	2
F															+	+		-	+	3	1
G										-			+				-	-	+	2	3
H			+				+			-			+				-	-	+	4	3
I								-	-				+		+				-	2	3
J				+						-		+				+		-	+	4	2
K		-	+			+		+	+					-			-	-		4	4
L											-						-	-	+	1	3
M					+					-								-		1	2
N				-		+			+								-	+		3	
O			+		+					-	+				-			-		4	3
P				+							-							-		1	2
Q							+								+		-			2	1
R								+						-		+				2	1
Získané Volby	$\Sigma+$	1	3	3	2	2	4	2	2	1	1	5	3	1	3	4	1	1	6	45	
	$\Sigma-$	1	1	1	1	0	0	1	1	7	2	0	0	5	2	0	7	11	1		41



Oboustranná kladná volba



Protichůdné volby



Oboustranná záporná volba

10. 6. Sociometrická matice, šk. r. 2006/2007

Osoby		Vybírané (volené)																		Odevzdané volby	
vybírající		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	R	T	Σ+	Σ-
A			+			+				-		+		-	-				-	3	4
B												+					-			1	1
C							+	+			+	+					-	+		5	1
D		+										+		-		+			-	3	2
E		-	+		+					-		+		-		+	-		-	4	5
F										+						+		+		3	1
G									+	-			+		+		-	+		4	2
H		+				-	+			+		-	+		+	-		+		6	3
I		-	-		-	-	+	+			+	-		-	+	-	-	+		5	8
J				+						-				+	-	+			-	3	3
K			+		+	+								-		+			-	4	2
L				+					+	-						+		+		4	1
M		+	+		+	+		+	+	-	-					-	+		+	9	3
N				+			+				+							-	+	4	1
O					+	+	-			-		+		+				-	+	6	3
P					+								-							1	1
R						+	+											-		2	1
T			+															-		1	1
Získané Volby	Σ+	3	4	3	4	4	6	4	3	2	3	6	3	1	5	5	0	9	2	68	
	Σ-	2	1	0	1	2	0	1	0	7	1	2	1	6	2	2	10	0	5		43



Oboustranná kladná volba

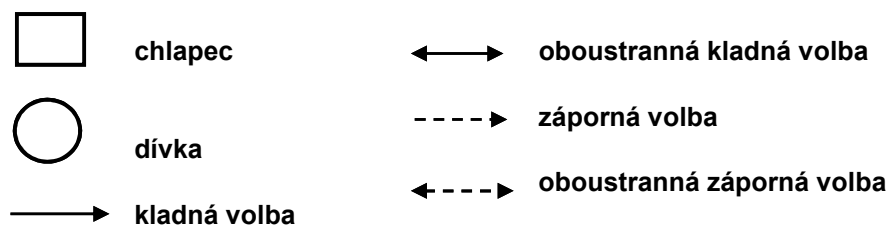
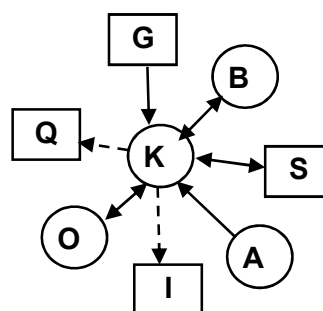
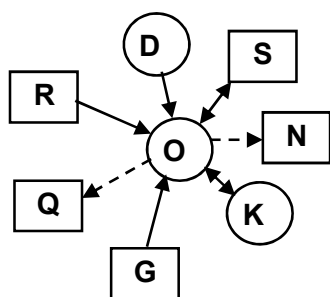
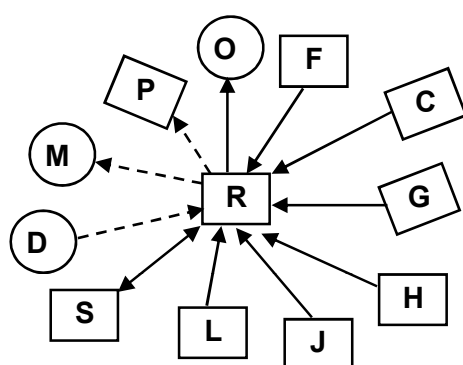
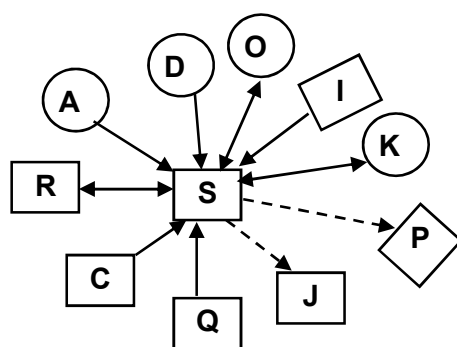


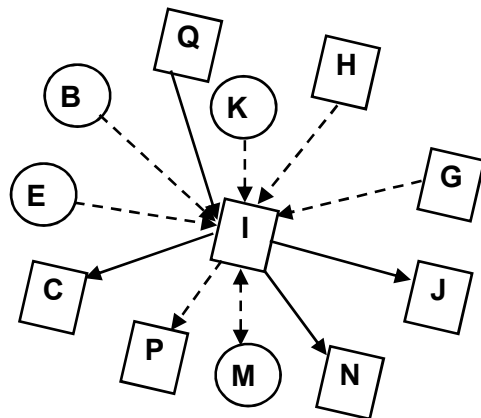
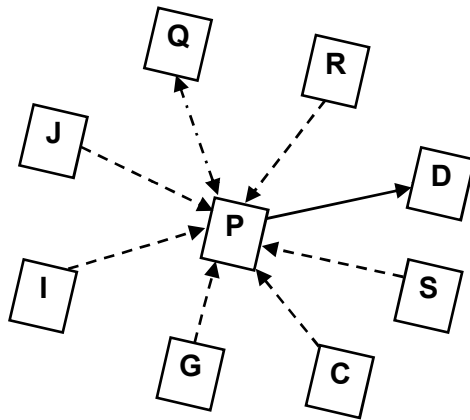
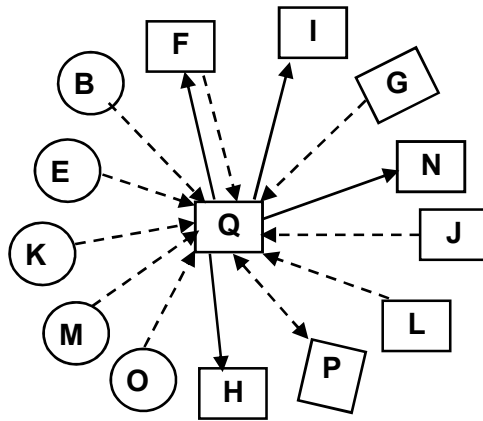
Protichůdné volby



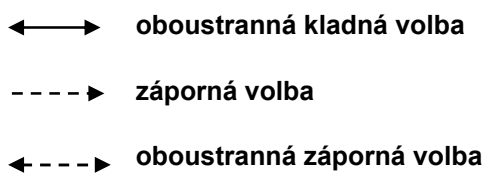
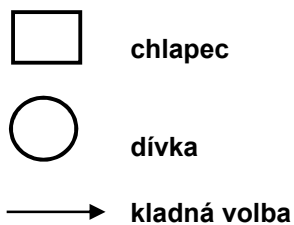
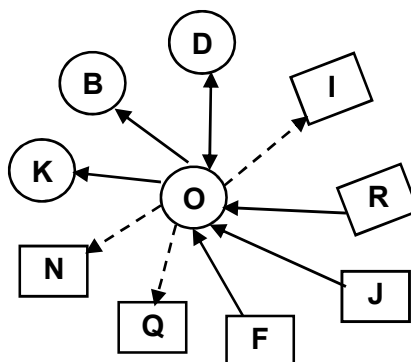
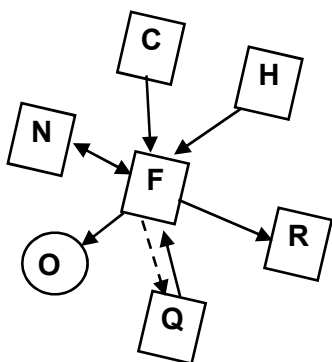
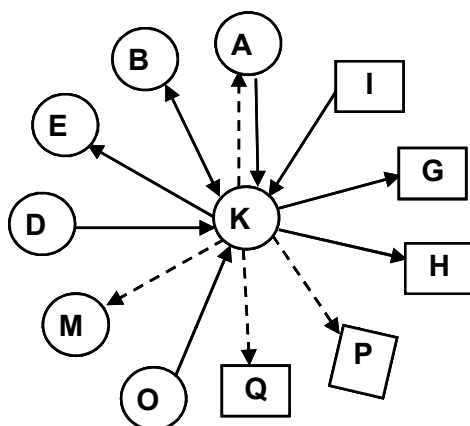
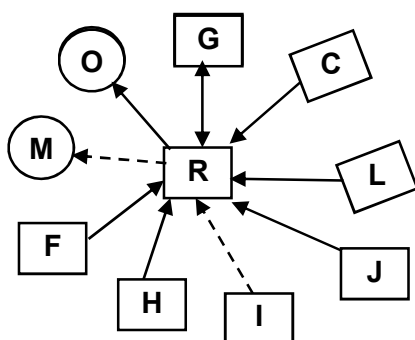
Oboustranná záporná volba

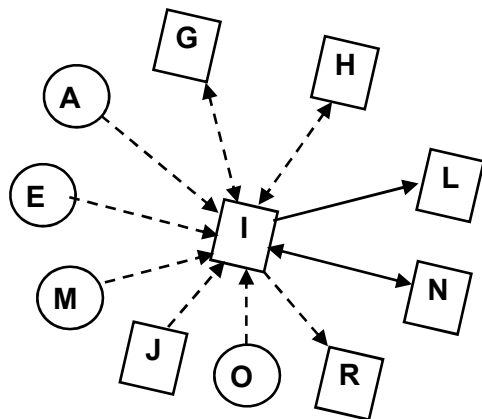
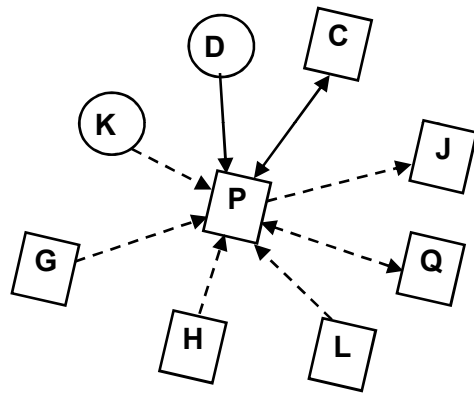
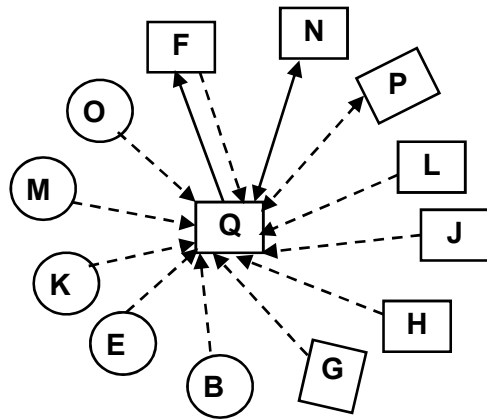
10. 7. Individuální sociogramy šk. r. 2004/2005





10. 8. Individuální sociogramy šk.r. 2005/2006





10. 9. Individuální sociogramy šk. r. 2006/2007

